Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8170037
Centre d'intérêt: 52

Dupont, Jacques, 1945-.

L'impact de l'unité de formation sur le développement et le comportement de l'élève du premier cycle du secondaire / Jacques Dupont. -- Québec : Direction générale du développement pédagogique, 1978.
129 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Enseignement primaire et secondaire)

Travail exécuté dans le cadre des Projets de recherche et expérimentation dans les commissions scolaires. Code: 16-0118.
Bibliographie: p. 126-129.

Cote Dewey: 371.8'09714/D938i Cote LC: LB/3605

Descripteur(s): *Comportement de l'étudiant *Unité de formation *Encadrement des étudiants *Relations maître-élèves *Rendement scolaire *Secondaire (Niveau)

L'unité de formation, en encadrant les élèves par groupes naturels, tente d'humaniser et de personnaliser la polyvalente, d'éviter la dispersion et le désengagement, et d'aider les étudiants sur le plan socio-psycho-pédagogique. Cette étude mesure son impact en comparant les élèves d'unités de formation à des élèves non soumis à cet encadrement. Trois types d'éléments sont pris en considération: la perception et le besoin de structures chez l'élève, les relations élèves-élèves et maîtres-élèves, l'acquisition de connaissances. Le document comprend trois parties: Contexte théorique - Description de l'expérience - Analyse des résultats.

L'expérience a été conduite entre novembre 1976 et avril 1977 à la polyvalente Massey-Vanier de la C.S. Davignon (groupe expérimental) et à la polyvalente Louis-St-Laurent de la C.S.R. de l'Estrie (groupe de contrôle) auprès d'un échantillon de 1050 élèves du premier cycle du secondaire. Les groupes ne présentent pas de différence significative au niveau de l'âge et du sexe ni à celui de la scolarité des parents. Il existe cependant une différence au niveau du quotient intellectuel des élèves: 101,20 pour le groupe expérimental et 96,91 pour le groupe témoin. Sept instruments de mesure ont été utilisés: le questionnaire 6 "Vécu scolaire" et les tests de français et de mathématiques du MEQ (Sec. 2), un sociogramme, une grille d'observation (Gordon, 1966), un inventaire d'attitudes (Chabassol, 1971 et 1973) et le test d'habileté mentale Henmon-Nelson.

Les élèves de Sec. I ont davantage besoin de structure que ceux de Sec. II et en réclament plus qu'ils n'en ont, indépendamment des groupes. Ils ont davantage besoin d'être suivis et conseillés. La structure unité de formation, adaptée à leurs besoins, semble par contre trop contraignante aux élèves de Sec. III. Les relations interpersonnelles et le suivi pédagogique paraissent supérieurs dans les unités de formation. Les professeurs y sont plus autoritaires, mais

leurs élèves sont plus attentifs et coopérants. Enfin, l'acquisition de connaissances en français et en mathématiques est comparable dans les deux groupes.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170037

ÉTUDES et DOCUMENTS

enseignement primaire et secondaire

L'IMPACT DE L'UNITE DE FORMATION SUR LE DEVELOPPEMENT ET LE COMPORTEMENT DE L'ELEVE DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

Jacques Dupont

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

7677-568

Code: 16-0118

E D U Q 8170037

L'IMPACT DE L'UNITE DE FORMATION SUR LE DEVELOPPEMENT ET LE COMPORTEMENT DE L'ELEVE DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

Jacques Dupont

Travail exécuté dans le cadre des
Projets de Recherche et Expérimentation
dans les Commissions Scolaires
(75 – 40)

Dépôt légal – 3e trimestre 1978
Bibliothèque nationale du Québec

"ETUDES ET DOCUMENTS"

"Etudes et Documents" est une série de publications du Service de Recherche et Expérimentation de la Direction générale du Développement pédagogique (D.G.D.P.) dont le but est de présenter les résultats des recherches effectuées aussi bien au Service de Recherche que dans les commissions scolaires qui participent au programme de "Recherche et Expérimentation dans les commissions scolaires".

Les documents publiés dans cette série se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education.

Nous exprimons notre reconnaissance à M. Jean-Guy Duguay, qui s'est occupé de l'aspect administratif de la recherche et à M. Michel Lamoureux, consultant pour les parties statistique et informatique de cette étude.

Table des matières

Introduction..... 1

Objectif de la recherche..... 2

Hypothèses..... 4

Plan de l'étude..... 6

Chapitre premier - Contexte théorique..... 7

Chapitre II - Description de l'expérience..... 35

Recherche des milieux et des groupes..... 36

Milieux de l'expérimentation..... 37

Sujets de l'expérimentation..... 41

Instruments de mesure..... 50

Calendrier de l'expérimentation..... 65

Chapitre III - Analyse des résultats..... 69

Méthodes d'analyse..... 70

Résultats..... 72

Interprétation des résultats..... 98

Résumé et conclusion..... 117

Références..... 125

Introduction

Objectif de la recherche

Notre étude se propose d'évaluer l'impact de l'Unité de formation sur le développement et le comportement de l'élève.

Pour opérationnaliser cet objectif nous nous sommes entendus sur certaines dimensions qui nous permettront de comparer les élèves des U.F.[1] aux élèves qui ont un encadrement différent de celui des U.F.

De quelle façon avons-nous choisi et sélectionné les indicateurs qui nous ont permis de formuler nos hypothèses?

Comme très peu de recherches ont été effectuées dans ce domaine et plus particulièrement sur les Unités de formation, il n'a pas été possible de faire un recensement d'écrits valable. Nous nous sommes donc inspirés des résultats d'une recherche qui avait été menée à notre école l'an passé et des commentaires et recommandations des auteurs de cette étude. Nous avons également consulté les gens du milieu, direction et professeurs, et pris connaissance des objectifs qui étaient sous-jacents à l'élaboration et à la mise sur pied des Unités de formation.

---

[1]Unité de Formation

En effet, la firme Behaviora[1] avait fait l'évaluation des U.F. pour l'année 1975-76 et les auteurs de cette recherche se proposaient, s'ils avaient eu à refaire une telle étude, de prendre des hypothèses plus proches du vécu de l'élève en classe, et non des hypothèses qui veulent mesurer l'impact des U.F. à l'aide de variables telles que la personnalité, l'identité personnelle, etc. En se servant de tels "ronatifs"[2] il est presque impossible de trouver des indicateurs valables et deuxièmement nous pensons que le but et la mission de ce regroupement d'élèves n'est pas de changer des personnalités mais bien de faciliter le développement et l'apprentissage de l'élève.

La plus grande partie de nos hypothèses ont été formulées en comité où il y avait des représentants des "Services aux étudiants" du Ministère de l'Education, des représentants de la direction et des services aux étudiants des écoles Massey-Vanier de la Commission Scolaire Davignon et Louis-Joseph Papineau de la Commission Scolaire Papineau. De par la relation que ces gens ont avec les professeurs et les élèves et de par leur expérience, nous croyons que les hypothèses formulées seront près de la réalité et du vécu quotidien et que notre évaluation des U.F. se fera à l'aide de variables pratiques et mesurables.

---

[1]Une firme de psychologues-consultants.
[2]Variable qui n'est pas mesurable directement.

Hypothèses

Pour évaluer l'impact des U.F. sur l'élève, nous avons élaboré des hypothèses que nous avons regroupées en trois dimensions: perception et besoin de structure[1] chez l'élève, relations élèves-élèves et maîtres-élèves et acquisition de connaissances.

Perception et besoin de structure chez les élèves

A.1- Les scores VS[2] des garçons de Sec. I seront plus élevés que ceux des garçons de Sec. III; il en sera de même pour les filles.

A.2- Les scores AS[3] des garçons de Sec. I seront plus élevés que ceux des garçons de Sec. III; il en sera de même pour les filles.

A.3- Les élèves de tous les groupes (Sec. I: garçons et filles) présenteront des scores AS supérieurs aux scores VS.

A.4- Les élèves des UF (Sec. I: garçons et filles) auront des scores AS et VS inférieurs aux élèves du groupe contrôle.

---

[1]Réfère aux conseils, aux avis, aux informations et aux directives qu'une personne en autorité peut donner à un adolescent (Chabassol, 1973, p. 12).

[2]VS: veut une structure.

[3]AS: a une structure (perception de la structure).

Relations élèves-élèves et maîtres-élèves

B.1- Les élèves des U.F. démontreront plus "d'entr'aide"[1] et de "camaraderie"[2] entre eux que les élèves du groupe contrôle.

B.2- Les professeurs des U.F. développeront davantage "l'aide personnelle"[3] et les "relations amicales"[4] avec leurs élèves que les professeurs du groupe contrôle.

B.3- Les professeurs des U.F. attacheront davantage d'importance aux points suivants: "encouragement pédagogique"[5], "suivi pédagogique"[6] et "aide pédagogique"[7], que les professeurs du groupe contrôle.

B.4- L'indice de cohésion[8] de groupe sera supérieur dans les classes du groupe U.F., que dans les classes du groupe contrôle.

B.5- Le climat de la classe sera meilleur dans les U.F. que dans les groupes contrôles:

5.1- les professeurs auront une attitude moins autoritaire et plus chaleureuse face à leurs élèves.

---

[1]Souci des élèves de venir en aide à leurs confrères.
[2]Souci de favoriser des relations amicales entres les élèves.
[3]Soutien apporté aux élèves face à leurs problèmes personnels.
[4]Souci des professeurs d'entretenir des relations cordiales avec les élèves en dehors des cours.
[5]Soutien affectif apporté à l'élève dans son travail scolaire.
[6]Souci de "suivre" le cheminement et le progrès scolaire de l'élève.
[7]Support pédagogique apporté à l'élève dans son travail scolaire.
[8]Mesuré à l'aide du nombre de choix réciproques.

5.2- les élèves des U.F. seront plus attentifs et intéressés aux cours.

Acquisition de connaissances chez les élèves

C.1- Les élèves des U.F. auront acquis autant de connaissances académiques (français et mathématiques) à la fin de l'année scolaire que les élèves du groupe contrôle.

Plan de l'étude

Notre étude se divise en trois chapitres: dans le premier chapitre nous présentons le contexte théorique sous-jacent à l'implantation des unités de formation. Le deuxième chapitre donne la description de l'expérience. Le troisième, présente les résultats et les interprète.

Chapitre premier

Contexte théorique

Réforme scolaire au Québec[1]

L'adoption d'une série de lois (1960-1961) sous l'appellation de "grande charte de l'Education" a servi de point de départ à la réforme scolaire qui devait s'opérer. On reconnaît alors le droit absolu de tout enfant de recevoir l'enseignement de son choix, peu importent les ressources matérielles de ses parents (Audet, Gauthier, 1967, p. 63).

En avril 1961, le Conseil des ministres nomme Monseigneur Alphonse-Marie Parent, alors vice-recteur de l'Université Laval, président d'une commission royale d'enquête dans le but d'étudier l'organisation et le financement de l'enseignement au Québec (Education-Québec, janv. 1971, p.5). Les commissaires n'ont pas attendu la fin de leurs travaux pour conseiller le gouvernement et faire des recommandations. Dès 1964, le ministère de l'Education était créé et peu de temps après on instaura un Conseil Supérieur de l'Education.

Selon les premières recommandations du Rapport Parent, on semblait orienter l'effort collectif en éducation vers deux priorités majeures, soit celles de réorganiser un

---

[1]Cette section et les sections suivantes de ce chapitre sont en grande partie puisées de: Jacques Dupont, L'école, ses étudiants, leurs besoins et les structures (encadrement). Manuscrit non publié, Sciences de l'Education, Université de Montréal 1976.

système d'enseignement trop disparate et incomplet et de démocratiser tout le système d'éducation (1965, Tome III, art. 12), c'est-à-dire rendre le système d'enseignement accessible à tous indépendamment du niveau socio-économique; on préconisait alors une école polyvalente.

L'opération 55 par laquelle on régionalisait les différentes et trop nombreuses commissions scolaires fut le point de départ d'un nouveau régime scolaire. C'est alors qu'en 1965 et 1966 sortirent différents règlements: le règlement no. 1 pour réformer les structures pédagogiques aux niveaux élémentaire et secondaire, les règlements no. 3 et 4 sur les cours pré-universitaire et technique et sur les brevets d'enseignement (Education-Québec, janv. 1971, p. 5). L'école polyvalente fit son apparition graduellement en regroupant dans une même école des secteurs différents (général, professionnel), en mettant en place l'option graduée et la promotion par matière. Avec l'avènement de la polyvalente, on développa des services spécialisés, tels les "services aux étudiants" et les agents de développement pédagogique (St-Pierre, 1970 , p. 169)

Toutes ces transformations faisaient dire à M. Guy St-Pierre (ministre de l'éducation) en 1970 que l'enseignement au Québec était accessible à tous les jeunes qui désiraient s'en prévaloir et que l'école polyvalente avait contribué à adapter de mieux en mieux l'enseignement aux possibilités et aptitudes des étudiants.

Constatant ces faits, M. Guy St-Pierre aborda les problèmes de la vie des élèves dans les établissements scolaires et parla même de relancer la réforme déjà entreprise en éducation en enrichissant la signification de l'enseignement et en structurant mieux et davantage la vie étudiante (p. 108).

En 1970, le Conseil Supérieur de l'Education présenta une étude sur la polyvalente et fit une distinction entre la vie académique et ce qu'il appela "l'activité éducative". Il présenta un autre document en 1972-73 sur l'activité éducative à l'école secondaire en prenant bien soin d'expliquer que la conception de l'enseignement au Québec avait évolué depuis le Rapport Parent, pour passer d'une conception de l'enseignement mécaniste à une conception organique (p. 5). En effet, la conception organique proposait la prise en main par l'étudiant de son éducation, on parla donc d'"auto-évaluation", de "créativité" et de "rythme individuel". Ceci eut pour effet de redéfinir complètement le rôle de l'étudiant, du professeur et de l'école. Ce qui amena le Conseil Supérieur de l'Education à se pencher sur cette redéfinition de l'école en fonction des comportements plus ou moins acceptables des étudiants (comme l'augmentation du phénomène "drop-out") et de la difficulté d'appliquer des règlements contestés en milieu scolaire. On se posait également beaucoup de questions quant à la valeur de notre système d'éducation par rapport au coût de plus en plus élevé que doit payer la collectivité pour maintenir cette institution. De

la philosophie du Conseil Supérieur de l'Education, des thèmes très connus aujourd'hui comme: "activité éducative", "humanisation de l'école", "libéralisation de l'école" ont fait leur apparition.

Le Ministère de l'Education poursuivit la philosophie du Conseil Supérieur de l'Education en présentant le règlement no. 7. On reprenait alors certains points du règlement no. 1 pour y inclure par la suite sous le titre de "vie étudiante" des activités intégrées à l'horaire et des modèles d'encadrement des étudiants (1971-72, art. 32, 54,55).

De cette nouvelle philosophie du Ministère de l'Education qui insistait alors sur la libéralisation et l'humanisation de l'école, deux groupes de travail furent formés (1972-1973): le groupe Mission 7 et le groupe Poly.

Le mandat de Mission 7 était d'informer la DGEES sur les difficultés que rencontrent les commissions scolaires dans l'application du règlement no. 7 au niveau des écoles secondaires (1973, p. 1). Ce groupe identifia un certain nombre de besoins et fit des recommandations pour améliorer le fonctionnement des écoles.

Dans le rapport du groupe Poly (1974), on analysait les fonctions d'encadrement, les tâches administratives, les techniques requises pour l'administration de l'école secondaire polyvalente. Ce groupe fit une série de recommandations dont certaines portaient sur l'encadrement des étudiants:

le tutorat, la cellule-foyer, le cloisonnement des Services aux étudiants, une distinction entre le 1er cycle et le 2ème cycle, une formation intégrale de l'étudiant, l'intégration des activités étudiantes, le regroupement des élèves, etc. Une autre série de recommandations portait sur les structures administratives et sur le partage des responsabilités dans les écoles polyvalentes; ici encore, on insistait pour que la priorité soit accordée à la mise en place des structures de base pour l'encadrement des étudiants.

Le groupe Poly, qui présenta son rapport en janvier 1974, constatait que plusieurs articles du règlement no. 7 n'avaient pas été appliqués. On constatait deux ans après la parution du règlement no. 7 qu'un peu plus du quart des écoles secondaires polyvalentes n'avaient encore aucune activité étudiante intégrée à l'horaire (p. 37). On ajoutait que le regroupement des élèves en cellules-communautés proposé par le Ministère n'avait pas tellement été mis en pratique.

Plusieurs commentaires et articles ont été rédigés pour essayer de faire le point sur la situation et pour analyser les effets d'une telle réforme; un document en particulier semble faire une bonne synthèse et parle d'un "environnement scolaire dynamique" (Dupont, 1974). Pour réaliser un environnement scolaire dynamique, trois conditions sont considérées comme importantes: "la participation active et engagée de tous les secteurs de l'activité éducative, la cohésion des rôles joués par tous les secteurs de l'activité

éducative, la souplesse et l'adaptabilité de l'organisation de l'école" (p. 10 et 11). On retenait trois principes d'application: celui de la collectivité, celui du grand groupe (l'unité de formation) et celui du petit groupe.

Certaines écoles ont alors commencé à expérimenter des projets dans le cadre d'un environnement scolaire dynamique. Nous constatons alors une certaine décentralisation au niveau de l'école. Par exemple plusieurs écoles cherchèrent à grouper les élèves et les professeurs par cycle, soit le cycle I, le cycle II et le secteur professionnel. Des multiples expériences tentées, plusieurs termes reviennent: cellule-communauté, unités de formation, tutorat, groupe-foyer, groupe-classe (hétérogène-homogène), activités intégrées à l'horaire, travail d'équipe, travail personnel, temps libre, etc. (Leblanc, 1973-75, p. 21).

Toutes ces expériences assez subites nécessitèrent des réajustements tant aux niveaux des ressources humaines que matérielles. Cette valorisation de la dimension humaine a demandé, tant aux professeurs qu'aux administrateurs, une remise en question de leur façon d'enseigner et d'administrer. Fortement encouragé par le Ministère de l'Education (DGEES) tant par le règlement no. 7 que par les subventions spéciales qu'il accordait assez facilement, certaines écoles ou C.S.R. ont réagi très vite, peut-être même trop vite, pendant que d'autres organismes n'ont encore rien fait. Dans ce contexte, il faut se demander si chaque expérience de regroupement d'élèves dans un effort d'humaniser et de personnaliser l'école

polyvalente a été bien planifiée.

Pour Getzels et Guba (1957, p. 423-41) il importe, pour qu'un système social soit sain, d'intégrer deux dimensions: les objectifs de l'organisation et la satisfaction des besoins de l'individu. Il faut se demander si les différents regroupements d'élèves dans nos écoles respectent toujours ces deux dimensions fondamentales.

Nous constatons que depuis la fondation du Ministère de l'Education en 1964, il y a eu au Québec des changements majeurs dans notre système d'éducation. La construction d'écoles polyvalentes, beaucoup plus grosses que les écoles de type traditionnel, a amené les gens qui s'occupaient d'éducation à repenser la façon de regrouper les élèves pour que ceux-ci ne se sentent pas des numéros dans un système où presque tout est informatisé.

Critiques de l'école

L'école est remise en question, Dupont (1974) disait: "La littérature qui remet en question l'école d'aujourd'hui est si abondante... les idéologies naissent à un rythme tellement rapide que bientôt nous assisterons à une pénurie d'écoles où appliquer tous ces principes meilleurs les uns que les autres" (p. 3). Il serait intéressant de faire ressortir quelques-unes de ces critiques adressées à l'école.

Le Conseil Supérieur de l'Education (1973) dans son rapport sur l'activité éducative à l'école secondaire rapporte qu'il a entendu toutes sortes de critiques de la part des parents, d'administrateurs, de professeurs et d'étudiants. Unanimement on dénonce toute absence d'évolution de la pédagogie alors qu'il se développe tout un arsenal de techniques modernes de formation. On dénonce l'école ainsi: "Il n'y a pas de milieu où le paternalisme est aussi omniprésent et arrogant que dans l'école d'aujourd'hui" (p. 19)[1]. Les étudiants reprochent à l'école son manque d'encadrement pédagogique et son manque de discipline durant les cours.

Le rapport Poly (1974) reproche aux administrateurs des écoles de ne pas se fixer d'objectifs globaux pour voir au bon fonctionnement de l'organisme qu'est l'école: les objectifs fixés étant au niveau de principes vagues et reliés aux personnes en place. De plus, la pratique d'une évaluation continue du rendement n'existe presque pas. On ajoute que l'inexistence ou la faiblesse de l'encadrement des étudiants et des professeurs est l'une des raisons qui empêche l'école polyvalente de bien fonctionner (p. 301).

Dans un rapport publié dans la série "Etudes et documents", St-Michel (1975) considère que le problème majeur dans plusieurs de nos écoles polyvalentes est le manque d'encadrement psychologique, ce qui amène une absence de liens

---

[1]Il s'agit là d'une autre affirmation entendue lors d'audiences publiques du Conseil.

et un manque d'intérêt et de communication entre les gens. On constate aussi une faiblesse pour ne pas dire une absence de supervision aux divers paliers (p. 140-142).

Après avoir pris connaissance de certaines critiques face à notre école polyvalente, voyons avec Nordstrom et al., (1967), Friedenberg (1967) et Illich (1971), une remise en question et une critique plus fondamentale et globale du rôle de l'école.

Dans une recherche pour mesurer le "ressentiment"[1] des élèves, on définit le rôle de l'école d'une façon assez catégorique (Nordstrom et al., 1967) en disant que l'école ne sert qu'à maintenir le jeune dans le droit chemin (p. 137). C'est alors qu'on analyse l'importance du ressentiment des étudiants face à l'école.

Friedenberg (1967) condamne les structures rigides de l'école qui ne cadrent pas avec les besoins de responsabilités, de liberté et d'autonomie des adolescents (p. 39-64).

Enfin Illich (1971: voir Hannoun, 1973, p. 30-50) voudrait que l'on abolisse l'école d'aujourd'hui, elle est injustifiée et la société n'a que faire de l'enseignement officiel. Ses principaux arguments sont les suivants: l'école n'est qu'un produit de consommation, elle ne conduit pas à

---

[1]Sorte de "stress", anxiété, rejet, pression que l'école exerce sur l'étudiant par des règlements trop rigides.

l'égalité sociale e intellectuelle, l'école n'est pas nécessaire à celui qui veut apprendre.

La Corporation des enseignants du Québec (1972) dans son Manifeste du 1er mai fait une critique de l'école et rend les dirigeants (l'Etat) responsables de cette situation. En effet, l'école est à l'image de la société capitaliste, elle reproduit les classes sociales et elle transmet l'idéologie dominante (p. 4-5).

Nous constatons qu'il est difficile de s'entendre sur le rôle de l'école. Nous remarquons que la majorité des critiques sont à l'endroit de la trop grande rigidité dans les structures scolaires et dans le fait que l'on ne s'intéresse pas assez aux individus dans l'école. Peut-être qu'en essayant de trouver une structure d'encadrement à partir des besoins des étudiants on comblerait cette lacune et on permettrait à l'école d'être plus humaine. Bien entendu, il n'y a pas de formules miracles et tout est encore à faire.

Humanisation de l'école

Un terme aussi général peut, on le conçoit facilement, avoir différentes significations. Au Québec, nous entendons parler d'humaniser les écoles depuis au moins 1971. Nous allons donc donner différentes conceptions ou différentes définitions de l'expression "humanisation". Est-ce que les écoles avant 1971 n'étaient pas humaines? ou ce phénomène de vouloir humaniser les écoles n'a-t-il pas pris naissance qu'avec l'avènement des écoles polyvalentes?

En 1971, le ministre de l'Education, M. Guy St-Pierre, a commencé à parler d'humaniser les écoles. Il parlait alors de l'école milieu de vie, devant être accessible autant aux adultes qu'aux jeunes et où on devrait essayer de développer le thème: "apprendre à apprendre" (p. 280). Il ne définissait pas clairement ce qu'il entendait par "école, milieu de vie". Cependant le mouvement pour rendre l'école plus humaine était lancé.

Dans le rapport du Conseil Supérieur de l'Education sur l'activité éducative à l'école secondaire (1972-73) on inclut sous la rubrique "humanisation de l'école" beaucoup de choses: on parle parfois de personnaliser davantage les rapports maître-étudiant (p. 33), d'instaurer un climat de franche communication (p. 35), de libéraliser le régime scolaire (p. 36). On termine en disant qu'ainsi "l'école aura plus de chance de devenir un véritable "milieu de vie", comme tous pourtant le souhaitent" (p. 44). Nous constatons que pour le Ministère de l'Education et le Conseil Supérieur de l'Education il était difficile et même parfois pénible de tenter de définir ce qu'on entendait et ce que l'on voulait inclure dans cette nouvelle philosophie d'humanisation de l'école.

Dans son article intitulé "Humaniser l'école", Artaud (1973) nous indique que "la transposition, dans une organisation scolaire, d'un modèle organisationnel centré sur la production" (p. 201), provoque chez les personnes impliquées (étudiants, enseignants, administrateurs) un sentiment

de frustration et justifie leur requête d'humanisation. Pour lui, le processus d'humanisation n'a pas pour but de libérer l'énergie pour un meilleur rendement académique mais vise directement et exclusivement l'actualisation des étudiants. Humaniser l'école permet d'instaurer une relation d'échange entre les personnes en train de s'accomplir, permet l'autoactualisation de l'étudiant et apporte à l'éducateur un enrichissement personnel (p. 204). Artaud (1973) termine en nous mettant en garde contre certaines conduites illusoires qui tenteraient de procéder à une humanisation factice, où humaniser devient alors un slogan facile qui donne bonne conscience aux organisateurs (p. 204). En effet, souvent on pense qu'être humain avec le personnel est l'équivalent d'humaniser l'organisation ou l'école; on s'imagine qu'en protégeant ou surprotégeant le personnel, i.e. en adoptant une attitude paternaliste,on réussira d'une autre façon à humaniser l'organisation; enfin, il nous invite à nous méfier d'une autre tendance tout aussi illusoire, soit celle qui vise à introduire dans le fonctionnement d'une entreprise ou d'une école, des techniques d'initiation aux relations humaines.

Pour Massé (1973), humaniser c'est tout simplement adapter les écoles aux besoins des gens qui y vivent (p. 8).

L'école et la société dans l'avenir

La plupart des études sérieuses sur l'avenir de notre société s'accordent pour dire que la fin du XXème siècle sera caractérisée par trois éléments de plus en plus dynami-

ques: la dimension, l'accélération et la complexité (Aubin, 1973a,p. 157). Tofler parle de "la mort de la permanence" et décrit cette période de la façon suivante: "Jamais auparavant, de telles masses d'hommes n'ont eu à faire face à un éventail plus complexe de choix" (1971, p. 306). Nous retrouvons les mêmes craintes dans le Rapport de la Commission sur la Planification de l'Education en Alberta (1972: voir Aubin, 1973a,p. 157)[1]. En Ontario, les membres de la commission sur l'enseignement supérieur (1971: voir Aubin, 1973a) partagent aussi cette conviction: "Il y aura de plus en plus de choix à faire parmi les valeurs et ces choix seront toujours de plus en plus difficiles" (p. 157).

Pour Aubin (1973a)il y a trois scénarios d'avenir possibles: l'école milieu de vie, un système d'éducation différent du système scolaire actuel et le troisième la déscolarisation totale (p. 163). Selon lui, nous assistons déjà au déroulement du premier scénario, l'école permet de plus en plus de vivre des expériences non-intellectuelles. Le deuxième scénario qui veut que le système d'éducation devienne différent du système scolaire est envisagé par un bon nombre de chercheurs et d'éducateurs dont Coleman (1972) qui prétend qu'à partir de l'âge de 12 ans, un enfant perd son temps à l'école. Il n'est pas nécessaire d'élaborer davantage sur la troisième hypothèse.

---

[1]"The individual will be more aware of the existence of alternatives and have more decisions to make" (1972, p. 22).

Pour Cogito (1972) l'étudiant de demain doit surtout former sa personnalité, son identité et son moi: "L'école de demain doit être axée sur l'individu et non sur le groupe, sur les personnes et non sur les systèmes..." (p. 105). Cette façon de concevoir l'étudiant et l'école de demain semble être une préoccupation de l'immédiat, puisque des termes comme "humanisation de l'école" et "environnement scolaire dynamique" tendent vers cet objectif.

Lors d'un carrefour (1970) organisé conjointement par le Haut-Commissariat à la Jeunesse et par le Centre de Recherche Prospective de l'Université du Québec, des jeunes et des adultes ont discuté de l'avenir des étudiants et des étudiantes de l'avenir. L'un des comités formés se penchait sur l'avenir de l'école, en voici quelques réflexions: "Une institution qui perdra de son importance, et c'est tant mieux. L'étudiant de l'avenir ira peu à l'école. La scolarité n'est plus la voie unique de l'avenir de la civilisation. Les étudiants seront de plus en plus autodidactes" (p. 70). On parlait alors de l'importance d'apprendre aux jeunes à s'informer, toutes les sources d'information étant valables. On pourrait parler alors d'une école parallèle.

Pour Hubert (1969), l'école de demain sera encore le lieu d'une relation maître-élève. L'enseignement sera axé davantage sur les expériences de vie de l'étudiant et moins sur les disciplines dites intellectuelles. Le contenu de la matière étant donné par des moyens techniques, le professeur

"utilisera ses périodes d'enseignement à des travaux de récupération de l'humain à travers le vécu de l'homme" (p. 30). La multiplicité des expériences chez l'élève sera telle qu'il aura besoin de reprendre toutes ces données dans une relation pédagogique s'il veut pouvoir vraiment les intégrer à son être.

Ce que nous retenons des différentes prises de position relatives à ce que sera l'école dans l'avenir, en excluant ceux qui pensent qu'elle disparaîtra, c'est que les activités diffusées par l'école seront davantage axées sur l'individu et sur le développement de sa personnalité, de son identité et de son autonomie. Nous croyons que par les nombreuses expériences tentées au niveau de la province dans le but d'humaniser davantage l'école, nous nous rapprochons des objectifs fixés par ceux qui se sont prononcés sur l'école de l'avenir. Cette philosophie qui veut qu'on attache de plus en plus d'importance à l'étudiant est présente dans l'élaboration de formules d'encadrement. Nous pensons donc que cette recherche d'humanisation, mise en pratique par différents types d'encadrement, est le début de la réalisation des objectifs de l'école de demain.

Définition de l'encadrement

Le concept "encadrement" est intimement lié à la notion d'environnement. Par l'expression "encadrement des étudiants", telle qu'utilisée dans la circulaire numéro 13-10 de la Politique administrative et salariale, le Groupe Poly parle de l'environnement et particulièrement de l'environnement humain qui est fait à l'étudiant dans l'école secondaire

polyvalente (Groupe Poly, 1974, p. 23). On ne définit pas ce que l'on entend par "environnement". Est-ce que l'aménagement des locaux et la confection de la grille-horaire ont de l'importance dans ce concept?

Nous croyons que le concept "encadrement" tient à la fois de l'environnement physique (locaux, grille-horaire), etc. et de l'environnement humain. Quand nous parlons d'encadrement, nous nous référons à ces deux dimensions; l'encadrement étant plus qu'un simple regroupement d'étudiants.

Problématique de l'encadrement

Il semble que les structures de l'école secondaire actuelle ne répondent plus aux attentes des gens qui vivent à l'intérieur de ces polyvalentes. On remarque chez les étudiants une apathie et un désintéressement concernant l'obtention du diplôme d'études secondaires; le professeur semble inquiet et se sent isolé; l'administrateur, par le très grand nombre de décisions à prendre, n'a pas l'impression de répondre aux besoins du milieu (Dupont, 1974, p. 33).

Il semble que la grosseur des écoles ne soit pas étrangère à ce désintéressement généralisé. Comme les écoles ont coûté des millions, il n'est pas réaliste de reconstruire de plus petites écoles, la solution semble alors être de diviser l'école en plusieurs unités autonomes.

De façon générale, les agents d'éducation acceptent et désirent tenter des expériences d'encadrement, mais mal-

heureusement on constate que pour plusieurs l'encadrement des élèves se résume à un mécanisme pouvant faciliter les tâches administratives, tel que: la distribution de circulaires, de livres, le contrôle des absences et des retards, etc.(Mission 7, 1973, p. 62). On saisit difficilement les relations entre l'encadrement des élèves et l'action éducative. On accepte cette nouveauté mais l'on n'intègre pas toutes les composantes dans un tout, toutes ces actions plus ou moins cohérentes sont rarement intégrées à l'ensemble de la vie de l'école.

Pourquoi la plupart de ces expériences qui ont pour but de rendre l'école plus humaine sont-elles des échecs? Il y a plusieurs raisons,à notre avis. D'abord, il y a un manque de connaissances de la part de ceux qui planifient ces modes d'encadrement; on fait un mauvais diagnostic du milieu, on ne cherche pas d'une façon rigoureuse à connaître les besoins des étudiants, et ensuite on est tout étonné face aux résultats qui ne sont pas ceux qu'on avait escomptés. Cette situation vient du fait que les gens en place ne sont pas assez informés et formés pour tenter de telles expériences. On ne possède pas d'études sérieuses,ici au Québec,qui permettraient de dégager une procédure et un schéma expérimental qui serviraient de modèle pour ceux qui veulent faire de l'encadrement. Une autre raison à la base de nombreux échecs dans ce domaine est la trop grande importance accordée aux structures administratives. Nos administrateurs pensent beaucoup plus aux budgets, au bon fonctionnement de l'école, à satisfaire le plus de parents possible, qu'à tenter des expérien-

ces qui amèneraient l'étudiant à profiter au maximum de son passage à l'école secondaire.

Aubin (1973b)nous donne cinq principes, qu'il appelle les cinq règles d'or de l'encadrement,

> -Il n'existe pas de formule d'encadrement qu'on puisse généraliser et appliquer à toutes les écoles.
> -Une formule d'encadrement qui n'est pas articulée étroitement à l'acte d'apprendre et d'enseigner demeurera artificielle et inopérante.
> -De même qu'il n'existe pas de formule unique applicable à toutes les institutions, il n'y a pas, à l'intérieur d'une école, une formule unique applicable à toutes les situations.
> -Les critères de regroupement ne doivent pas s'appuyer surtout sur le concept d'homogénéité.
> -Les formules d'encadrement devraient tenir compte davantage des groupes naturels. (p. 305)

Thelen (1967, chap. 10), Clarizio et al., (1970, p. 507-21), Bronfenbrenner (1970, p. 155-158), Samson et al., (1974, p. 7) croient également à la supériorité des groupes hétérogènes et naturels sur les groupes homogènes.

Nous croyons qu'un encadrement qui répond à ces cinq règles permet d'aider les étudiants sur les plans socio-psycho-pédagogiques et empêche la dispersion et le désengagement causés par le système, tant chez les professeurs que chez les étudiants. Une telle formule peut aussi susciter une motivation plus grande et faciliter l'organisation d'activités qui conviennent particulièrement à un groupe d'élèves.

Voyons maintenant les différents types d'encadrement que nous connaissons au Québec.

Types d'encadrement

Dans un document récent publié par la DGEES (1975) et qui s'intitule "Inventaire d'expériences en environnement scolaire" on présente une grille (p. 2 et 3) y incluant les différentes expériences d'encadrement[1] tentées dans les écoles du Québec. On parle alors de cellules-communautés, d'activités intégrées, d'horaire modulaire et d'apprentissage individuel. Nous allons donner les différentes composantes de chaque type d'encadrement ou d'environnement scolaire dynamique.

Cellule-communauté

On regroupe beaucoup de choses sous cette appellation. Une cellule-communauté se compose habituellement de 100 à 150 élèves sous la responsabilité de cinq à six professeurs. On peut cependant avoir de petites cellules-communautés de 50 élèves comme de grosses cellules de 500 élèves, appelées "house" dans les écoles anglaises. Ces cellules peuvent regrouper des étudiants de Sec. I à Sec. 5. La cellule-communauté favorise l'interdisciplinarité et la rencontre des étudiants avec des professeurs enseignants et non-enseignants. On parle parfois de "famille", de "commune" et très souvent d'"unité de formation" pour la désigner.

---

[1] Il est à noter qu'au ministère on n'emploie plus le mot "encadrement", on parle plutôt d'environnement scolaire dynamique.

Dupont (1974) consacre une partie importante de son document à définir et à analyser l'"unité de formation" "C'est un groupe autosuffisant formé d'étudiants, de quelques enseignants et autres personnes-ressources qui sont collectivement responsables de leur cheminement intellectuel, social, physique, culturel et religieux" (p. 34). On ne fait plus de distinction entre ce qu'il est convenu d'appeler vie étudiante et vie pédagogique. L'unité de formation peut être constituée par niveau, par cycle, par affinité, par centre d'intérêt ou encore par profil scolaire.

Si l'on fait une brève analyse des 18 expériences groupées sous l'appellation "cellule-communauté" dans la grille présentée par la DGEES, nous constatons que pour certaines écoles, ce regroupement n'amène rien de très dynamique, tandis que pour d'autres, il est l'instrument qui permet à l'élève de s'épanouir et de développer davantage toutes les dimensions de sa personnalité.

Activités intégrées à l'horaire

Les activités intégrées à l'horaire permettent à l'étudiant de développer d'autres habiletés, de pouvoir échanger avec ses professeurs sur autre chose que sur des notions académiques. Elles permettent donc à l'étudiant de se développer globalement. Il faut alors considérer les activités intégrées à l'horaire comme faisant partie d'un environnement scolaire dynamique et elles sont alors définies comme un type d'encadrement.

Une activité intégrée à l'horaire[1] signifie que le temps consacré à cette activité a la même importance que le temps consacré à une leçon de français ou de mathématiques.

La façon d'intégrer les activités à l'horaire peut varier d'une école à l'autre. Les modalités d'intégration les plus populaires consistent à donner une demi-journée ou deux périodes d'activités aux élèves par semaine. Certaines écoles prolongent la durée de la période du dîner, d'autres donnent aux élèves une période par jour pour rencontrer leurs professeurs et participer à des activités. L'école polyvalente de Charlesbourg a planifié son horaire de façon à libérer l'étudiant des cours académiques, une journée par semaine.

Horaire modulaire

"L'horaire modulaire institue un régime pédagogique complexe qui modifie la stratégie organisationnelle des écoles et permet de diversifier davantage les situations d'apprentissage et offre de multiples possibilités d'utilisation du temps et de l'espace" (Québec-Français, 1976, p. 40).

Dans cette formule, la durée minimum "temps" d'une unité didactique est appelée "module". Chaque période de travail a une durée équivalente à celle d'un ou de plusieurs modules (p. 41). Par exemple, si le module de base est de vingt minutes, une période de travail pourra durer vingt (T)[2]

---

[1]Comprend aussi le temps-non-structuré (T.N.S.)
[2]Temps

ou quarante minutes (2T), etc. La durée des périodes de travail est liée à la nature de la discipline à enseigner et au contenu des unités didactiques. La composition et la dimension des groupes changent en même temps que le type d'activité pédagogique. Ainsi, on aura 150 élèves dans un groupe pour la projection d'un film; 30 élèves au séminaire; 15 élèves en ateliers pour des travaux d'équipe. Dans toutes les disciplines, on réserve des modules pour le travail individuel à la bibliothèque.

L'horaire peut être réparti sur cinq jours. Prenons l'exemple du français, 1er jour A, l'un des cinq professeurs de français fait un exposé devant le grand groupe; les jours B et C, chaque professeur travaille en séminaire avec un groupe de 30 élèves, etc.

Nous constatons que les locaux doivent être plus grands pour certaines activités organisées dans le cadre d'un horaire modulaire flexible puisque l'on doit pouvoir accueillir de temps à autre jusqu'à 150 élèves. La tâche de l'enseignant est profondément modifiée, ce qui permet à celui-ci d'approfondir davantage la matière qu'il doit donner. La particularité de l'horaire modulaire comparé à l'horaire classique est la durée d'une période qui n'est que de 20 minutes, ce qui permet aux élèves plus rapides dans l'apprentissage d'une discipline de ne point perdre de temps.

Il semble qu'avec une telle formule on aille vers la notion d'individualisation de l'enseignement, vers une

souplesse organisationnelle. Lapointe (1972) a publié pour la "Corporation des enseignants du Québec" un fascicule, intitulé "Un nouveau concept d'apprentissage", où il disait ceci:

> Une expression à la mode, de nos jours, c'est la flexibilité et la souplesse de l'organisation. N'est-il pas juste d'affirmer que l'horaire modulaire flexible[1] s'avère une fois mis en place tout aussi inflexible que l'horaire traditionnel? La flexibilité n'existerait-elle que dans le processus de planification seulement? (p. 19)

Est-ce que cette critique est fondée? n'a-t-elle pour but que d'essayer de décourager ceux qui recherchent de nouvelles solutions pour mieux répondre aux besoins des étudiants?

Apprentissage individualisé[2]

"C'est une technique d'aménagement de la classe qui permet aux enfants et aux enseignants d'effectuer simultanément des réalisations diversifiées, désirées, durables et utilisables" (Paquette, 1972, p. 19-32). L'enseignement individualisé implique au moins trois choses: un élève qui a toutes sortes de possibilités, un professeur qui devra accepter que son nouveau type de rapport avec l'élève en soit un d'échange et plusieurs types d'apprentissage qui résulteront des réalisations produites en classe.

---

[1] Aux U.S.A., appelé "flexible modular schedule".

[2] Les expériences qui ont été tentées au Québec l'ont été surtout au niveau élémentaire.

Pour Samson et al. (1974) lorsqu'on parle d'individualisation, on parle en termes de développement et d'actualisation de la personne et non en termes de programme ou de matières à couvrir (p. 7).

Bien que le renouveau pédagogique ne se limite pas à des questions matérielles comme les locaux, le matériel, etc, on parle souvent d'écoles à aires ouvertes pour désigner les endroits où l'on fait de l'enseignement individualisé.

Une école à aires ouvertes est caractérisée par des espaces relativement grands, sans mur, où un groupe d'étudiants, généralement par multiple de 30, pouvant aller jusqu'à 120 ou davantage, vivent ensemble avec deux, trois ou quatre professeurs. Les élèves et les professeurs peuvent être très mobiles à l'intérieur de l'aire. Chaque aire correspond habituellement à un niveau scolaire.

La critique que fait Samson et al. (1974) est que sous prétexte d'individualisation on a souvent créé des groupes homogènes, on a fait disparaître les cours magistraux pour les remplacer par des techniques audio-visuelles encore plus magistrales ou par un système de fiches très uniformisées. "La préoccupation majeure demeure extérieure à l'enfant et à l'environnement. C'est le programme qui prédomine" (p. 7).

Relations entre les différentes formules d'encadrement

D'autres expériences d'encadrement ont pu être tentées, nous nous sommes limités à vous décrire les principaux types d'encadrement.

Nous pouvons également constater que souvent les différents types d'encadrement se recoupent; par exemple, les activités intégrées à l'horaire peuvent être distribuées dans un horaire aménagé pour répondre à la formule de la cellule-communauté, la distinction entre les formules de l'horaire modulaire flexible et de l'enseignement individualisé est minime dans certains milieux.

L'implantation d'une formule d'encadrement

L'implantation d'une formule d'encadrement, indépendamment du type de celle-ci, nécessite certaines conditions propices à sa réalisation:

-Un milieu favorable pour l'expérimentation d'une nouvelle formule. Les gens en place doivent sentir qu'il y a quelque chose à améliorer. Il est également important que ces gens ne se remettent pas d'une quelconque expérience qui a échoué.

-La relation entre les administrateurs (principal et adjoints) et les enseignants ne doit pas être trop détériorée.

-L'équipe chargée de planifier le projet doit être convaincue du bien-fondé d'une telle expérience.

-Les besoins des étudiants doivent être recueillis d'une façon objective. Ne pas se prononcer sur leurs besoins, sans au moins les laisser les définir. L'aide d'un expert peut être important à ce stade.

-Les professeurs doivent avoir de l'information sur les différentes étapes de la préparation du projet. Il est également important que certains professeurs soient dans l'équipe chargée de présenter le projet.

-Les parents doivent être sensibilisés au projet en cours.

Trop souvent dans nos milieux scolaires, les critères de regroupement sont artificiels, ils répondent trop souvent aux désirs des administrateurs et des professeurs qui n'ont pas été chercher les besoins réels du milieu et des étudiants. C'est alors que l'expérience d'encadrement ne semble pas être satisfaisante et on la laisse tomber. Dans la réalisation et l'implantation d'une formule d'encadrement, il faut prendre le temps nécessaire et ne pas brûler les étapes en voulant faire trop rapidement.

Même si nous avons donné les principaux types d'encadrement, toutes les formules proposées comportent des différences significatives que l'on peut constater en allant sur place. Chaque milieu a des besoins particuliers; une formule

qui a été un succès dans une école peut être un échec dans une autre. D'où l'importance de motiver les gens du milieu à travailler ensemble afin qu'ils se connaissent et connaissent leurs étudiants.

Chapitre II

Description de l'expérience

Recherche des milieux et des groupes

Le groupe expérimental étant identifié, soit les U.F. du cycle I de l'école Massey-Vanier de la C.S. Davignon, les hypothèses étant formulées, il nous restait à trouver un groupe contrôle pour pouvoir mener à bien notre schème expérimental ayant pour but d'évaluer les U.F.

De plus, le milieu et l'école choisis devaient avoir les caractéristiques de l'école du groupe expérimental, sauf pour ce qui est de la structure qui encadre les élèves. Les critères pour le choix de notre groupe contrôle étaient les suivants: l'école aura des élèves inscrits à tous les niveaux (Sec. I à 5), à chaque niveau le nombre d'élèves sera proportionnel aux inscrits de notre école, la structure d'encadrement des élèves sera de type traditionnel, la clientèle sera mixte, et l'école sera située dans un milieu mi-rural, mi-urbain.

Après avoir expliqué les critères qui devaient être présents dans le choix d'une école au directeur des Services aux étudiants de la C.S.R. Honoré-Mercier, les écoles pouvant à première vue rencontrer ces exigences furent visitées. Aucune de ces écoles ne répondaient à nos critères; souvent ces écoles vivaient des expériences ressemblant à nos Unités de

formation. Après avoir fait les mêmes démarches auprès de la C.S.R. de l'Estrie, l'école Louis St-Laurent de East-Angus fut choisie. Bien qu'un peu plus petite, environ 1400 élèves la fréquentent, elle avait des niveaux allant de Sec. I à Sec. 5 avec un secteur professionnel, l'école était mixte et dans un milieu semi-rural et semi-urbain, de plus cette polyvalente avait une structure de fonctionnement de type traditionnel. Nous pouvions donc comparer notre formule d'encadrement de type "Unités de formation" en Sec. 1 et 2 à un type d'encadrement traditionnel d'une autre école de premier cycle.

Milieux de l'expérimentation

Nous croyons que la connaissance des milieux où s'est effectuée l'expérimentation soit à la polyvalente Massey-Vanier et à la polyvalente Louis-St-Laurent, s'avère nécessaire pour mieux saisir la différence entre les deux types d'encadrement et les conditions de l'expérimentation proprement dite qui seront décrites dans les pages suivantes.

Polyvalente Massey-Vanier

La polyvalente Massey-Vanier est une école publique et mixte de 1800 élèves,divisée en trois secteurs bien distincts: le premier cycle (Sec. 1 et 2), le deuxième cycle (Sec. 3, 4 et 5) et le secteur professionnel (adaptation scolaire, professionnel court et professionnel long). La ville de Cowansville qui a une population d'environ 12 000 personnes

envoie ses enfants de niveau secondaire à cette école, il en est de même pour six autres petites villes et pour la zone rurale environnante.

C'est pendant l'année scolaire 1973-74 que le directeur du premier cycle et quelques professeurs lancèrent l'idée d'une formule d'encadrement que nous pouvons identifier aujourd'hui comme étant les Unités de formation. Cette formule devait permettre d'atteindre les objectifs suivants: a) améliorer la qualité de la relation maître-élève; b) donner un rôle plus actif à l'élève; c) individualiser les processus d'apprentissage; d) donner un rôle différent au professeur; e) améliorer la communication parents-professeurs; f) accroître la participation des parents; g) élargir la conception de l'éducation.

A la fin de l'année scolaire 1973-74,on présente un projet de regroupement des élèves à l'ensemble des professeurs du cycle I, ces derniers le rejettent et refusent de l'implanter pour l'année scolaire 1974-75. Pendant l'année scolaire 1974-75, les intéressés complètent le projet et le représente à la fin de l'année scolaire 1974-75, le document qui présentait les grandes lignes des U.F. est accepté à 100%; cette formule sera donc implantée au début de l'année scolaire 1975-76.

En 1976-77, les U.F. en étaient donc à leur deuxième année d'existence. Voici donc le fonctionnement des U.F.

L'élève est admis dans un profil de cours qui respecte le plus possible son rythme d'apprentissage. Pour ce faire il existe deux rythmes d'apprentissage que l'on peut identifier de la façon suivante: moyen-fort et moyen-faible. Il est cependant possible à l'intérieur d'une unité de refaire les groupes et de former des groupes hétérogènes. Une unité de formation comprend habituellement quatre groupes de 30 élèves: deux groupes moyen-forts,deux groupes moyen-faibles.Cette distribution d'élèves permet un certain équilibre quant au potentiel académique des élèves de chaque unité. Il existe donc trois unités en Sec. I et trois unités en Sec. II, chaque niveau totalise environ 300 étudiants. Chaque groupe est formé d'élèves ayant le même profil de cours dans les matières de base.

Un professeur de chacune des disciplines de base est affecté en exclusivité à chaque unité de formation (anglais, français, mathématiques, sciences ou sciences humaines). L'horaire de travail de ces professeurs leur permet de se rencontrer à quelques reprises durant la semaine. Chaque unité a un responsable d'unité et les six responsables d'unités se réunissent une fois la semaine avec le directeur de cycle. Une animatrice est également libérée d'enseignement et travaille étroitement avec les responsables d'unités et le directeur du cycle à l'organisation, à la planification et à l'élaboration des activités pour l'ensemble des U.f.

L'affectation des locaux se fait de façon à réduire au minimum le déplacement des élèves. C'est ainsi que l'unité de formation se voit affecter en priorité un certain nombre de locaux où la plupart des cours sont dispensés. Ceci permet à chaque unité de décorer et de personnaliser ses locaux comme elle l'entend.

La programmation journalière d'une unité de formation peut varier selon les circonstances et les activités organisées, sans pour cela affecter les programmes des autres unités de formation. L'horaire est fabriqué à la main et peut donc être modifié plus facilement que s'il avait été informatisé. Cette souplesse permet de varier le nombre d'élèves dans un groupe et de modifier,si besoin il y a, le temps accordé aux cours dans les matières de base.

Ce sont donc les élèves du cycle I de la polyvalente Massey-Vanier qui seront les sujets du groupe expérimental.

Polyvalente Louis St-Laurent

La polyvalente Louis St-Laurent située à East-Angus est une école de 1400 élèves faisant partie de la C.S.R. de l'Estrie. Cette école mixte n'est pas divisée en secteurs ou en cycles. En effet, le principal s'occupe de la pédagogie au niveau de toute l'école, l'un des deux adjoints supervise la vie étudiante et enfin l'autre adjoint s'occupe du secteur professionnel. Les élèves de Sec. 1 et 2 suivent un horaire de type traditionnel et changent de locaux et de professeurs à toutes les périodes.

La clientèle fréquentant cette école provient de East-Angus, ville la plus importante et qui fournit le plus d'élèves à l'école, d'une série de petites villes ou villages et d'une zone rurale.

Ce sont donc les élèves de Sec. 1 et 2 de la polyvalente Louis St-Laurent qui seront les sujets du groupe contrôle.

Sujets de l'expérimentation

Nous avons choisi pour notre expérimentation tous les élèves du cycle I (Sec. 1 et 2) des écoles Massey-Vanier et Louis St-Laurent. La composition des groupes expérimental et contrôle est la suivante[1]:

Groupes	Expérimental	Contrôle
Sec. I	Ecole: Massey-Vanier Elèves: 329	Ecole: Louis St-Laurent Elèves: 200
Sec. II	Ecole: Massey-Vanier Elèves: 320	Ecole: Louis St-Laurent Elèves: 200

Description de la population

Nous avons comparé le groupe expérimental et le groupe contrôle selon les variables suivantes: âge, sexe, sco-

[1]Les chiffres présentés dans ce tableau se rapportent au nombre total d'élèves inscrits.

larité du père et de la mère et quotient intellectuel. Nous allons chercher des données descriptives seulement chez les élèves de niveau Sec. II des groupes expérimental et contrôle. Nous faisons le postulat que les groupes de Sec. I auront les mêmes caractéristiques.

Ces données descriptives (voir appendice A)[1] nous permettront de mieux identifier les deux groupes et de les connaître davantage. De plus, nous pourrons vérifier si vraiment ces deux groupes sont comparables.

Pour pouvoir être en mesure de comparer ces deux groupes, nous avons éliminé de notre groupe contrôle 23 élèves qui sont inscrits en exploration. En effet, à l'école Louis St-Laurent, les élèves ayant des difficultés sur le plan académique font une exploration en atelier en Sec. II et se dirigent vers le secteur "professionnel court" en Sec. III. A l'école Massey-Vanier les élèves ayant des difficultés académiques vont directement au professionnel court après leur Sec. I. Nous devons donc éliminer de notre population les élèves de l'école Louis St-Laurent qui, à l'école Massey-Vanier, seraient au professionnel court.

A. Age

Les moyennes et les écarts-types de l'âge des élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle calculés au

---

[1]Les tableaux et histogrammes de l'appendice A ont été obtenus avec SPSS (programme-produit informatique).

mois de novembre 1976, date du début de l'expérimentation, étaient les suivants:

Groupes	Moyennes[1]	Ecarts-types
Expérimental	163,33	5,818
Contrôle	163,86	7,255

La moyenne d'âge des élèves de Massey-Vanier est de 13,61 ans et celle des élèves de Louis St-Laurent est de 13,65 ans.

B. Sexe

A l'école Massey-Vanier sur 300 répondants 144 étaient des filles et 156 des garçons. A l'école Louis St-Laurent 151 élèves ont indiqué leur sexe, soit 79 filles et 72 garçons.

C. Quotient intellectuel

Comme mesure de quotient intellectuel, nous avons utilisé le Test d'habileté mentale Henmon-Nelson, série intermédiaire (forme B).

Pour sauver du temps nous avons construit un échantillon que nous voulions représentatif de la population totale des élèves de Sec. II. Pour ce faire, nous avons calculé le pourcentage d'élèves inscrits dans les rythmes moyen-faible et moyen-fort à l'école Massey-Vanier et le pourcentage d'é-

[1] Age en mois.

lèves inscrits dans les rythmes moyen et enrichi à l'école Louis St-Laurent[1].

En prenant les groupes de français, nous constatons que ces pourcentages, par rapport aux rythmes, sont à peu près égaux dans les deux écoles. En gardant toujours en tête ces proportions, 120 élèves de l'école Massey-Vanier et 81 élèves de l'école Louis St-Laurent passèrent le test. Il est à noter que ce sont des groupes entiers qui furent choisis pour passer ce test.

La moyenne et l'écart-type des scores de quotient intellectuel obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle apparaissent comme suit:

Groupes	Moyennes	Ecarts-types
Expérimental	101,20	13,795
Contrôle	96,91	11,813

D. Scolarité du père et de la mère

Nous nous étions proposés au début de la recherche d'aller chercher le niveau socio-économique des parents des

[1]Comme il n'y a que deux rythmes dans les deux écoles, nous faisons le postulat: que le rythme moyen-faible de Massey-Vanier correspond au rythme moyen de Louis St-Laurent et que le rythme moyen-fort de Massey-Vanier correspond au rythme enrichi de Louis St-Laurent.

groupes expérimental et contrôle. Nous nous proposions alors d'analyser la scolarité du père et de la mère ainsi que le niveau d'emploi du père. Comme il nous était difficile de bien classer le métier ou la profession du père nous avons décidé de nous limiter à la scolarité des parents pour mesurer un indice social.

Nous demandions alors aux élèves de choisir la catégorie qui correspondait à la scolarité de leur père et de leur mère. Ils pouvaient cocher l'une des catégories suivantes: 7ème année ou moins, 8ème et 9ème années,10, 11 et 12ème années,13ème à 15ème années(B.A. ou D.E.C.) et université. Ils pouvaient également inscrire "ne sais pas" comme dernière possibilité s'ils étaient incapables de se rappeler la scolarité de leurs parents (voir appendice A)[1].

A l'école Massey-Vanier 280 élèves se sont prononcés sur la scolarité de leur père et 285 sur la scolarité de leur mère. A l'école Louis St-Laurent 130 élèves ont coché l'une des cases se rapportant à la scolarité de leur père et 134 ont fait de même pour la scolarité de leur mère.

Le score un(1) ayant été donné pour la catégorie "7ème année ou moins" et ainsi de suite jusqu'au score cinq (5) pour la catégorie "université", nous obtenons ainsi des

---

[1]Les tableaux et histogrammes de l'appendice A ont été obtenus avec SPSS (programme-produit informatique).

moyennes et des écarts-types pour la scolarité du père et de la mère pour les groupes expérimental et contrôle. Voici les résultats:

Scolarité du père

Groupes	Moyennes	Ecarts-types
Expérimental	2,0250	1,234
Contrôle	1,8538	0,989

Scolarité de la mère

Groupes	Moyennes	Ecarts-types
Expérimental	2,1544	1,020
Contrôle	1,9776	1,022

Homogénéité des groupes

A partir des données descriptives des groupes, nous avons cherché à savoir s'il y avait des différences significatives entre le groupe expérimental et le groupe contrôle au point de vue de l'âge, du sexe, du quotient intellectuel et de la scolarité du père et de la mère.

Au point de vue de l'âge.

Nous trouvons que pour la variable âge, les moyennes des deux groupes ne sont pas significativement différentes (voir tableau 1) au niveau 5% (t =0,78, p =0,438), nous ne pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle d'égalité des moyennes d'âge entre les deux groupes.

Tableau 1

Test "t" d'une différence de moyennes entre les groupes du point de vue de l'âge

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'inégalité des variances. t	Prob.
Expérimental	163,33	5,818		
			0,78	0,438
Contrôle	163,06	7,255		

Au point de vue du sexe.

Le pourcentage de garçons et de filles étant à peu près semblable dans les groupes expérimental et contrôle nous concluons que les deux groupes sont semblables sans faire de test statistique.

Au point de vue de l'intelligence.

Les calculs du "t" de Student (voir tableau 2) entre le Q.I. du groupe expérimental et du groupe contrôle nous permettent de constater que les moyennes sont significativement différentes au niveau 5% (t = 2,29, p=0,023). La moyenne

du premier groupe étant de 101,20 et celle du deuxième de 96,91, nous concluons que la moyenne du groupe expérimental est significativement plus élevée que celle du groupe contrôle. Nos deux groupes sont donc différents à ce point de vue.

Tableau 2

Test "t" d'une différence de moyennes entre les groupes du point de vue de l'intelligence

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances. t	Prob.
Expérimental	101,20	13,796		
			2,29	0,023
Contrôle	96,91	11,819		

Au point de vue de la scolarité du père et de la mère.

La scolarité du père et de la mère ayant été ramenée à cinq cotes allant de un (7ème année et moins) à cinq (université), nous pouvons calculer la moyenne et l'écart-type qui nous permettront de faire un test statistique.

Nous trouvons que pour la variable scolarité du père, les moyennes des deux groupes ne sont pas significativement différentes (voir tableau 3) au niveau 5% ($t = 1,50$, $p = 0,134$). Nous constatons la même chose pour la variable scolarité de la mère ($t = 1,65$, $p = 0,099$) (voir tableau 4).

Nous ne pouvons donc rejeter les hypothèses nulles d'égalité des moyennes de la scolarité du père et de la scolarité de la mère entre les deux groupes.

Tableau 3

Test "t" d'une différence de moyennes entre les groupes du point de vue de la scolarité du père

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'inégalité des variances. t	Prob.
Expérimental	2,025	1,234		
			1,50	0,134
Contrôle	1,853	0,989		

Tableau 4

Test "t" d'une différence de moyennes entre les groupes du point de vue de la scolarité de la mère

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances. t	Prob.
Expérimental	2,154	1,020		
			1,65	0,099
Contrôle	1,977	1,022		

Nous constatons donc que le groupe expérimental et le groupe contrôle sont statistiquement semblables au niveau 5% par rapport aux variables: âge, sexe, scolarité du père

et de la mère. Par contre, ces deux groupes sont différents du point de vue du quotient intellectuel. Si nous analysons les tableaux 5 à 10 à l'appendice A, nous constatons qu'il y a plus d'élèves qui ont un quotient intellectuel élevé dans le groupe expérimental qu'il y en a dans le groupe contrôle. Il est possible que dans le groupe contrôle, un plus grand nombre d'élèves ayant un Q.I. supérieur à la moyenne soient inscrits dans des écoles privées.

Instruments de mesure

Pour évaluer les Unités de formation, nous avons utilisé sept instruments de mesure. Le questionnaire le "Vécu Scolaire" et des tests de mathématiques et de français pour le niveau de Sec. II. Ces trois instruments viennent du Ministère de l'Education (M.E.Q.) et sont standardisés. Un sociogramme et une grille d'observation ont été adaptés pour les fins de la recherche. Avec l'autorisation de l'auteur nous avons traduit et adapté l'Inventaire d'attitudes de Chabassol. Le test d'habileté mentale Henmon-Nelson fut utilisé pour pouvoir comparer les deux groupes du point de vue de l'intelligence.

Le questionnaire "Vécu Scolaire"

Le questionnaire "Le Vécu Scolaire" est un instrument qui a pour but d'analyser le fonctionnement des écoles secondaires. Il a été construit par la D.G.P. du Ministère de l'Education du Québec. Ce questionnaire s'attache au

fonctionnement tel qu'il est "vécu", i.e. en termes de ce que font les gens, comment ils agissent, réagissent et interagissent.

Ce questionnaire va chercher la perception qu'ont les élèves du "vécu" dans leur école. Il est donc possible de connaître jusqu'à quel point les élèves d'une école perçoivent différents éléments du "vécu" comme existant fortement ou faiblement dans l'école. Ce questionnaire fait ressortir les caractéristiques d'une école en fonction de 23 dimensions du "vécu scolaire" (voir tableau 15).

Cet instrument a été validé et semble répondre à un besoin des écoles de s'évaluer et de poser un diagnostic sur leur fonctionnement interne.

L'élève répond à chacun des énoncés en fonction d'une échelle de perception en cinq points:

1- Pas vrai du tout

2- Très peu vrai

3- Plus ou moins vrai

4- Assez vrai

5- Tout à fait vrai

Dans le cas des autres énoncés, l'échelle utilisée en est une de fréquence:

1- Très rarement ou jamais

2- Rarement

3- Occasionnellement

Tableau 15

Les 23 dimensions du "Vécu Scolaire"

Champ du vécu scolaire impliqué	Bloc de dimensions	Dimension du vécu scolaire
Apprentissage	1. Formation intellectuelle	1. Développement intellectuel 2. Stimulation à apprendre
	2. Formation socio-culturelle	3. Existence des activités 4. Incitation à participer aux activités 5. Sensibilisation à l'actualité 6. Sensibilisation au rôle de l'élève
Organisation pédagogique	3. Adaptation programme-horaire	7. Adaptation des programmes 8. Equilibre de l'horaire 9. Individualisation de l'horaire
Exercice pédagogique	4. Centration sur l'élève	10. Adaptation de l'enseignement 11. Encouragement pédagogique 12. "Suivi" pédagogique 13. Aide pédagogique 14. Intérêt de la pédagogie 15. Animation de la pédagogie 16. Variation dans l'enseignement
Relations inter-personnelles	5. Proximité professeurs-élèves	17. Aide personnelle 18. Relations amicales
	6. Proximité élèves-élèves	19. Entr'aide 20. Camaraderie
Structure		21. Sens des responsabilités 22. Contrôle 23. Information

4- Souvent

5- Très souvent

Même si ce questionnaire reflète la perception qu'ont les élèves de leur école, donc une donnée qui peut paraître subjective, le principe sous-jacent dans ce genre de questionnaire est qu'une donnée perçue par plusieurs personnes indique l'existence réelle de cette donnée. Il est donc possible à l'aide de perceptions d'aller chercher des faits et des situations qui permettent de faire un assez bon diagnostic d'une situation existante.

Pour les fins de notre recherche nous avons analysé les dimensions suivantes de ce questionnaire: entr'aide, camaraderie, aide personnelle, relations amicales, encouragement pédagogique, "suivi" pédagogique, aide pédagogique. Le temps de passation de ce questionnaire en Sec. 1 et 2 est d'environ 75 minutes.

Les tests de français et de mathématiques du M.E.Q.

Ces tests visent à évaluer le degré d'assimilation des connaissances acquises en français et en mathématiques et font abstraction du programme de l'année en cours.

Ces tests ont été standardisés par le Service de Mesure et d'Evaluation du Ministère de l'Education et ont été passés dans plusieurs écoles pendant l'année scolaire 1975-76. Ce sont les tests de français et mathématiques de niveau Sec. II qui ont été administrés dans le cadre de notre recherche.

Le test de rendement en français mesure les aspects morphologique, sémantique et grammatical. L'aspect morphologique est représenté par les préfixes, les suffixes et les items demandant de remettre les lettres en ordre alphabétique. L'aspect sémantique comprend la capacité d'interprétation, la compréhension de la logique d'un texte et des items mesurant l'enrichissement de la langue. Les items touchant l'aspect grammatical mesurent les dimensions suivantes: conjugaison, abréviations, genre, nature et homonymes (orthographe).

Le test de rendement en mathématiques couvre: les ensembles, la géométrie, la résolution de systèmes d'équations et d'inéquations dans l'ensemble des réels, le calcul fractionnaire et décimal.

Le temps suggéré pour la passation de chacun de ces deux tests était d'une période régulière d'enseignement, soit environ 50 minutes.

Sociogramme

Après avoir formulé une hypothèse sur la cohésion que l'on peut retrouver dans un groupe, nous nous sommes tournés vers la sociométrie afin de trouver un instrument qui nous permettrait de mesurer la cohésion dans divers groupes.

Moreno (1954) a émis l'hypothèse que "plus le nombre des couples qu'unit une attraction réciproque est grand, plus l'interaction a d'importance dans le groupe et plus il y a de chances que la cohésion y soit forte" (p. 321). Proctor et Loomis (1951) partent de cette hypothèse et proposent la formule suivante qui a pour but de mesurer la cohésion dans un groupe:

$$Co = \frac{\text{nombre de choix réciproques}}{C_2N}$$

Quand les choix sont limités, alors $C_2N = dN/2$ où

d = nombre de choix permis[1]

N = nombre d'élèves dans la classe

Selon eux, plus il existe de relations mutuelles entre paires d'individus dans un groupe, plus les activités de tout le groupe sont caractérisées par une meilleure cohésion et plus les membres sont satisfaits par cette activité.

Le sociogramme que nous faisions passer avait donc pour but de déceler le nombre de choix réciproques dans un groupe pour en arriver à calculer un indice de cohésion de groupe.

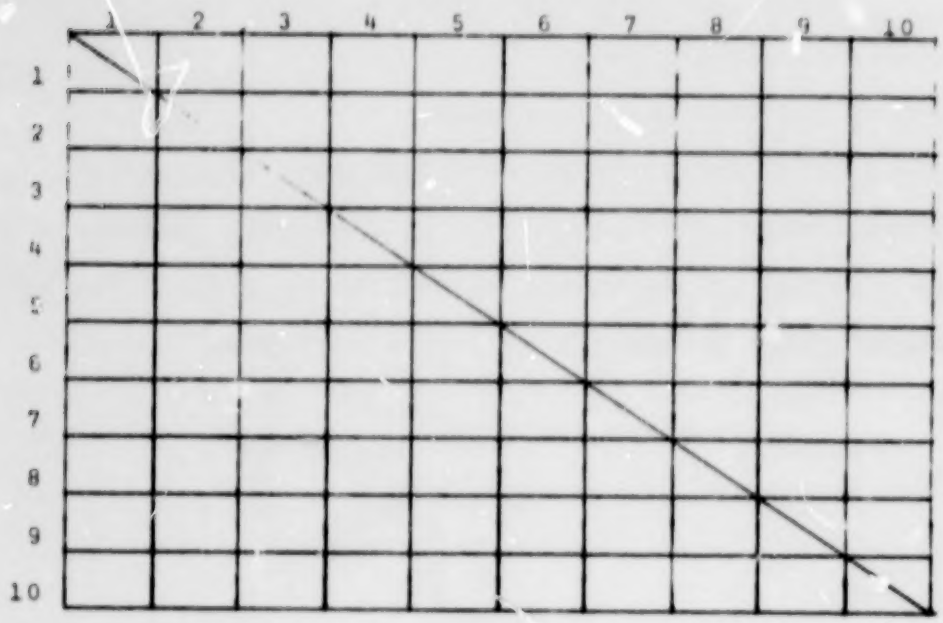
La directive que nous donnions aux élèves regroupés était la suivante: "Votre professeur vous donne un travail que vous devez faire en groupe. Vous avez donc à vous choisir trois compagnons ou compagnes à l'intérieur de votre groupe-classe".

---

[1]Possibilité de trois choix.

Cette directive était explicitée dans tous les groupes de la même façon et nous insistions alors pour que le répondant n'identifie pas le travail hypothétique à faire à une matière ou à un professeur en particulier, mais à un travail en général, dans une matière non identifiée.

Pour identifier nos choix réciproques nous nous sommes servis d'une matrice proposée par Proctor et Loomis (1951) et qui se présente comme ceci:



Le même chiffre en horizontal et en vertical représente un sujet. Il suffit de tracer une diagonale et de calculer les choix équidistants de celle-ci.

Le temps requis pour la passation de ce sociogramme est d'environ cinq minutes.

Grille d'observation

Comme nous voulions avoir un instrument qui nous permette d'aller observer ce qui se passe en classe, nous avons adapté une grille d'observation.

Gordon (1966) a construit une grille d'observation qui avait pour but de mesurer le climat[1] que l'on peut observer dans une classe (p. 100). Cette grille se divise en deux échelles: la permière comprend 14 points d'observation et la deuxième seulement quatre points (voir appendice B). Cette grille permet d'observer l'attitude du professeur et de l'élève en classe.

L'observateur qui est assis à l'arrière de la classe prend les cinq premières minutes pour observer les 14 points de la première échelle et les cinq minutes suivantes pour observer les quatre points de l'échelle deux. Il recommence ce même cycle trois fois pour observer pendant 30 minutes. A la fin, il a observé les points de l'échelle un durant 15 minutes et ceux de l'échelle deux pendant le même temps.

Nous avons donc traduit les points d'observation de cette grille pour ensuite créer un tableau afin de permettre à l'observateur d'indiquer ces observations. Nous avons également regroupé ces 18 points d'observation en quatre catégories: le professeur autoritaire et inflexible, le professeur souple et affectueux, l'élève désintéressé et l'élève coopérant et affectueux (voir appendice B).

---

[1] "Emotional Climate" (dans le texte original)

Le comportement autoritaire et inflexible du professeur est observé par les points 1, 2 et 3 du tableau 1 et par les points 1 et 2 du tableau 2. Le comportement souple et affectueux du professeur est observé par les points 4, 5 et 14 du tableau 1 et les points 3 et 4 du tableau 2. Le comportement de l'élève désintéressé en classe est noté à l'aide des points 8, 9, 10, 11 et 13 du tableau 1. L'élève coopérant et affectueux est identifié à l'aide des points 6, 7 et 12 du tableau 1. Nous avons compilé ces points d'observation à l'intérieur de ces quatre catégories. Nous avons établi par la suite des pourcentages en ramenant sur 100% les deux catégories reliées au professeur: il suffit d'additionner les cotes brutes de ces deux catégories. La somme des cotes brutes d'une catégorie sur la somme des cotes brutes des deux catégories nous donne un pourcentage pour chacune des catégories, i.e. pour les deux types de comportement observés chez le professeur. Ce même mode de compilation est retenu pour observer le comportement de l'élève.

Deux finissantes en orthopédagogie de l'Université de Sherbrooke ont été sélectionnées pour aller observer le climat existant dans les classes. Elles ont dû mémoriser cette grille pour ensuite aller l'expérimenter dans une classe. Les deux observateurs devaient donner la même signification aux points à observer; après avoir discuté de la grille et avoir observé ensemble dans quelques classes, elles

arrivèrent assez rapidement à voir les mêmes choses dans une classe.

Nous avons observé les professeurs de français et de mathématiques du Sec. I et du Sec. II. Chacun de ces professeurs a été rencontré et a accepté d'être observé. Ils n'étaient pas avertis à l'avance du moment où l'observateur irait dans leur classe. Celui-ci arrivait au début de la période et s'installait au fond de la classe; le professeur avait accepté de ne rien changer à l'activité ou au cours qu'il devait donner.

Inventaire d'attitudes

L'inventaire d'attitudes(voir appendice C) ou de structure a été construit et validé par Chabassol (1971, 1973). L'auteur définit le terme "structure" comme référant aux conseils, aux avis, aux informations et aux directives qu'une personne en autorité peut donner à un adolescent.

Ce questionnaire a été complété pendant les six dernières années par environ 4000 adolescents, élèves provenant principalement de l'Ouest Canadien. Cet inventaire d'attitude a été revisé trois fois.

Dans sa forme définitive anglaise, le "Chabassol Adolescent Structure Inventory (CASI) comprend 47 énoncés regroupés en trois catégories:

-20 items cherchent à savoir jusqu'à quel point les adolescents veulent une structure[1].

-20 items mesurent la perception de la structure[2] qu'ont les adolescents.

- 7 items spéciaux insistent sur les relations parents-enfants et sur les diverses relations entre les adolescents.

L'élève doit se prononcer sur chacun des énoncés en encerclant les lettres qui correspondent le mieux à son point de vue. Les choix sont représentés par les lettres suivantes:

EA Entièrement d'accord

PA Partiellement d'accord

PD Partiellement en désaccord

ED Entièrement en désaccord

Afin de pouvoir compiler les résultats, les valeurs suivantes sont données pour l'ensemble des items: EA (3), PA (2), PD (1) et ED (0). Les énoncés 20, 25 et 41 ayant été construits d'une façon différente il est alors nécessaire d'inverser les valeurs données à chacun des choix, soit: EA (0), PA (1), PD (2), ED (3).

---

[1] "Wants Structure" (WS), ou veut une structure (VS)

[2] "Has Structure" (HS), ou a une structure (AS)

Ce questionnaire qui a été traduit et validé en français nous permet donc d'aller chercher chez les adolescents des informations sur leur perception de la structure et sur leur besoin de structure, ces deux attitudes pouvant varier selon l'âge, le sexe et le niveau scolaire de l'élève. La durée de passation de cet inventaire est d'environ 20 minutes.

Validation du questionnaire

La statistique utilisée par l'auteur afin de valider le test fut celle de Spearman-Brown. Si l'on subdivise l'ensemble des questions se rapportant à une mesure donnée en deux parties (habituellement égales), et si l'on dénote par T1 et T2, les vecteurs somme dans les parties un(1) et deux(2) respectivement, alors le coefficient de Spearman-brown se définit comme étant

$$r_{sb} = \frac{2\, r_{12}}{1 - r_{12}}$$

où r_{12} est le coefficient de corrélation entre T_1 et T_2.

Si l'on suppose que $r_{12} \geq 0$, alors r_{sb} varie entre 0 et 1. Maintenant plus le coefficient r_{sb} est près de 1, plus les deux parties utilisées pour le calcul sont cohérentes l'une par rapport à l'autre et donc, plus la probabilité est grande que notre questionnaire mesure bien ce qu'il prétend mesurer.

Chabassol (1975) rapporte une expérience où environ 2000 adolescents venant de diverses parties du Canada ont passé le test CASI. Les coefficients de Spearman-Brown calculés à la suite pour les échelles VS et AS furent de 0,92 et 0,91 respectivement.

C'est sur cette base de résultats que nous nous sommes appuyés afin de tester la validité de notre traduction française du CASI. Notre échantillon comprend 449 étudiants de Sec. I, 249 étudiants de Sec. III et 125 étudiants de Sec. V, soit un total de 823 étudiants; le programme RELIABILITY de SPSS[1] a été utilisé afin de calculer le coefficient de Spearman-Brown d'abord pour l'échantillon complet et ensuite, niveau par niveau. Le tableau 16a rapporte les résultats:

Tableau 16a

Valeurs de r_{sb} obtenues de notre échantillon

	Sec. I, III & V. N: 823	Sec. I N: 449	Sec. III N: 249	Sec. V N: 125
VS	0,90	0,89	0,91	0,89
AS	0,83	0,82	0,87	0,85

Les coefficients obtenus pour l'ensemble des étudiants, quoique légèrement inférieurs, sont comparables à ceux obtenus précédemment et demeurent tout à fait satisfaisants. Nous ne notons pas non plus de variations excessives d'un niveau à l'autre.

---

[1] Programme-produit informatique (Statistical Package for the Social Sciences).

Afin de voir par la suite jusqu'à quel point les deux échelles de mesure VS et AS sont indépendantes, nous avons exécuté le calcul des coefficients de corrélation de Pearson entre T_{vs} et T_{as} où T_{vs} dénote le vecteur somme des scores VS et T_{as}, le vecteur somme des scores AS (réponses aux vingt items dans chaque cas). Le tableau 16b rapporte les résultats:

Tableau 16b

Valeurs de $r_{vs,as}$ obtenues de notre échantillon

Sec. I, III & V. N: 823	Sec. I N: 449	Sec. III N: 249	Sec. V N: 125
0,26	0,32	0,09	0,24

Nous constatons qu'en général, il existe une faible dépendance entre les deux mesures. Cette dépendance n'est cependant pas assez forte pour justifier le rejet de l'une d'elle, l'une devant mesurer à toute fin pratique la même chose que l'autre.

Test d'habileté mentale Henmon-Nelson

Afin de vérifier si les groupes expérimental et contrôle se ressemblent au point de vue capacité intellectuelle nous avons utilisé le test d'habileté mentale Henmon-Nelson, série intermédiaire, forme B.

Ce test d'habileté mentale est une épreuve collective d'intelligence générale de type verbal. La variété des questions explore les différents aspects de l'intelligence et permet de les apprécier. En effet, nous rencontrons des tâches aussi variées que les suivantes: connaissances générales, analogies verbales, analogies géométriques, anagrammes, phrases à compléter, phrases à reconstruire, proverbes à expliquer, sens des mots, relations de parenté, choix logiques, classements, relations numériques et problèmes d'arithmétique.

Cette épreuve est préparée pour trois catégories différentes de sujets dont le test intermédiaire pour les classes de niveau secondaire.

La constance du test, déterminée d'après la méthode des deux moitiés est très élevée: 0,91 et 0,94 pour les âges de 12 à 17 ans, et entre 0,88 et 0,90 pour les classes de 7ème à la 12ème année.

Ce test mesure l'habileté mentale ou ce qui est convenu d'appeler la scolaptitude, i.e. une aptitude principalement verbale qui se révèle comme l'un des facteurs les plus importants de la réussite scolaire. Ce test est d'une durée de 30 minutes.

Calendrier de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée comme suit:

8 au 12 novembre 1976:

-Passation des sociogrammes par tous les groupes d'élèves (23) de Sec. I et II de la polyvalente Massey-Vanier.

-Tous les élèves de Sec. II de la polyvalente Massey-Vanier ont rempli le questionnaire intitulé "Fiche de renseignements".

17, 18 et 19 novembre 1976:

-A l'aide de la "grille d'observation" 23 classes de niveau Sec. I et II sont observées pendant les cours, sur les matières suivantes: français et mathématiques. Les groupes sont choisis de façon systématique, soit les groupes ayant un numéro pair pour le français et les groupes ayant un numéro impair pour les mathématiques. Ces observations ont eu lieu à la polyvalente Massey-Vanier.

24, 25 et 26 novembre 1976:

-Passation des sociogrammes par tous les groupes d'élèves (15) de Sec. I et II de la polyvalente Louis St-Laurent.

-Les élèves de Sec. II de la polyvalente Louis St-Laurent remplissent le questionnaire "Fiche de renseignements".

-Les observateurs vont dans 15 classes de niveau Sec. I et II de la polyvalente Louis St-Laurent pendant les cours, sur les matières suivantes: français et mathématiques. Les classes sont choisies de façon systématique; la première classe, la troisième, etc, en tenant compte des rythmes.

16 et 17 mars 1977:

-Un échantillon de huit groupes d'élèves de Sec. I et II de la polyvalente Louis St-Laurent passent le questionnaire le "Vécu scolaire", soit 193 élèves.

18, 21, 22 et 23 mars 1977:

-Passation du questionnaire le "Vécu scolaire" par la moitié des élèves de Sec. I et par tous les élèves de Sec. II de la polyvalente Massey-Vanier.

5 avril 1977:

-Tous les élèves de Sec. II de la polyvalente Massey-Vanier repassent le sociogramme pour une deuxième fois.

12 au 15 avril 1977:

-Les groupes choisis lors de la première séance d'observation sont observés pour une deuxième fois; ce sont des groupes de Sec. I et II de la polyvalente Louis St-Laurent.

-Tous les élèves de Sec. I et II de la polyvalente repassent le sociogramme.

-Tous les élèves de Sec. I de cette polyvalente passent l'Inventaire d'attitudes.

18, 19 et 21 avril 1977:

-Les groupes faisant partie de l'échantillon sont observés une deuxième fois à l'aide de la "Grille d'observation". Ces groupes d'élèves sont en Sec. I et II à la polyvalente Massey-Vanier.

-Cinq groupes de Sec. II de cette même polyvalente passent le test d'habileté mentale Henmon-Nelson.

-Tous les élèves de Sec. I de cette polyvalente repassent le sociogramme.

-Tous les élèves de Sec. I de cette polyvalente passent l'Inventaire d'attitudes.

18 au 22 avril 1977:

-Tous les élèves de Sec. II de la polyvalente Louis St-Laurent passent les tests de français et de mathématiques du M.E.Q.

25 au 29 avril 1977:

-Passation par tous les élèves de Sec. II de la polyvalente Massey-Vanier des tests de français et de mathématiques du M.E.Q.

Conditions de l'expérimentation

Les instruments de mesure ont dans l'ensemble été administrés dans de bonnes conditions. Comme nous avions choisi nous-mêmes les périodes à l'intérieur de l'horaire des élèves, nous prenions le moins possible les périodes de fin de journée, afin d'avoir des élèves plus reposés. Dans les groupes expérimental et contrôle les mêmes instruments de mesure ne se passaient rarement à plus qu'une semaine d'intervalle.

Bien que le pourcentage d'absences des élèves ait été un peu plus fort à la polyvalente Louis St-Laurent, dans l'ensemble, ce pourcentage était acceptable.

La plupart des instruments de mesure ont été administrés par l'auteur de cette recherche.

Chapitre III

Analyse des résultats

Méthodes d'analyse

Le test "t" de Student

Le test "t" de Student permet de vérifier s'il existe une différence significative chez deux populations indépendantes entre les moyennes d'une variable, suivant une loi de distribution normale. On doit alors distinguer les deux situations suivantes afin d'utiliser adéquatement le test "t": les variances (inconnues) des deux populations sont égales ou les variances y sont inégales. La statistique F de Fisher-Snédécor est alors utilisée pour tester auparavant l'égalité des variances.

Le test "t" est aussi utilisé pour tester l'égalité des moyennes de deux variables, chacune d'elles mesurée d'un échantillon provenant d'une population normale.

Précisons ici que le niveau α d'un test statistique correspond à la probabilité de rejeter l'hypothèse nulle Ho, étant donné qu'elle est vraie. C'est donc une probabilité d'erreur et il est donc normal de prendre α petit. On fixe généralement α à 0,05. On peut fixer α à une valeur beaucoup plus petite, mais alors c'est la puissance du test qui s'en trouve trop diminuée, la puissance étant la capacité à aller déceler une différence significative s'il en existe une.

L'analyse de covariance

L'analyse de covariance est une technique d'analyse statistique, permettant de réduire autant que possible l'effet d'hétérogénéité des sujets à l'étude en considérant ce que l'on appelle des "covariables".

Le principe est à peu près le même qu'en analyse de la variance où une certaine partie de la variation totale observée est expliquée par les différents facteurs; l'autre partie constitue alors la variation résiduelle qui sert de base à l'estimation de la variance inhérente au phénomène étudié. Nous pouvons alors tester à un certain niveau α, pour chacun des facteurs considérés, s'il est significatif ou non.

Cependant, lorsque nous soupçonnons que la variation peut être expliquée en partie par une autre variable en plus des facteurs considérés, on se doit alors de l'introduire dans l'analyse et on effectue alors une analyse de covariance.

La situation sera clarifiée si nous procédons avec un exemple. Ainsi, dans l'analyse qui nous intéresse, nous avons les résultats du test de mathématiques subi par les élèves de deux écoles distinctes. Le facteur qui nous intéresse est donc le facteur école. Nous désirons en effet voir s'il existe une différence significative entre les deux écoles au point de vue du rendement des élèves en mathématiques.

Cependant, nous soupçonnons que cette différence, si elle existe, peut venir du fait qu'il existe une différence au niveau du QI moyen des élèves des deux écoles. Nous allons donc contrôler cette dernière variable qui constituera dans notre analyse une covariable. Cela nous permettra de répondre à la question suivante: l'effet du QI étant contrôlé, existe-t-il encore une différence significative au niveau du rendement en mathématiques chez les élèves des deux écoles?

Résultats

Nous allons vous présenter les résultats obtenus par les élèves aux différents instruments de mesure. Ces instruments de mesure ont toujours pour but de vérifier une ou plusieurs hypothèses, que nous avons formulées au début de cette recherche.

Nous avons présenté nos hypothèses en les divisant en trois grandes catégories: perception et besoin de structure chez les élèves, relations élèves-élèves et maîtres-élèves et acquisition de connaissances chez les élèves. A l'intérieur de ces catégories, un certain nombre d'hypothèses sont formulées. Nous allons présenter les résultats en suivant ce modèle.

Hypothèses concernant la perception et le besoin de structure chez les élèves

Il faut rappeler que pour les hypothèses A.1 et A.2 les groupes de Sec. I et de Sec. III proviennent uniquement

de la polyvalente Massey-Vanier. Pour les hypothèses A.3 et A.4 les groupes visés sont ceux de Sec. I de la polyvalente Louis St-Laurent et de la polyvalente Massey-Vanier. Les trois premières hypothèses, soient A.1, A.2 et A.3 ne comparent pas les groupes expérimental et contrôle. Ces hypothèses nous donnent de l'information sur le besoin de structure des adolescents, besoin qui peut varier selon le sexe et le niveau scolaire.

L'Inventaire d'attitudes ou de structure de Chabassol fut l'instrument utilisé pour aller chercher les données qui nous permettront de confirmer ou d'infirmer ces quatre hypothèses.

Rappelons brièvement que les scores VS représentent le besoin de structure manifesté par les élèves et les scores AS représentent la perception que les élèves ont de la structure d'autorité.

A.1- <u>Les scores VS des garçons de Sec. I seront plus élevés que ceux des garçons de Sec. III;il en sera de même pour les filles</u>.

Cette hypothèse est confirmée, c'est-à-dire que les garçons de Sec. III ont effectivement moins besoin de structure que ceux de Sec. I ($t = 3,64$, $p=0,000$); les filles de Sec. III ont également moins besoin de structure que celles de Sec. I ($t = 2,36$, $p.=0,019$). Ces résultats sont présentés aux tableaux 17a et 17b.

Tableau 17a

Test "t" d'une différence
de moyennes entre les garçons des
groupes de Sec. I et III sur la variable VS

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances t	prob.
Sec. I	2,1088	0,482		
			3,64	0,000
Sec. III	1,8910	0,489		

Tableau 17b

Test "t" d'une différence
de moyennes entre les filles des
groupes de Sec. I et III sur la variable VS

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances t	prob.
Sec. I	2,1385			
			2,36	0,019
Sec. III	1,9942			

A.2- <u>Les scores AS des garçons de Sec. I seront plus élevés que ceux des garçons de Sec. III; il en sera de même pour les filles</u>.

Cette hypothèse est partiellement confirmée, c'est-à-dire que les garçons de Sec. I perçoivent davantage que ceux de Sec. III que l'école possède une structure d'autorité

(t = 2,36, p=0,019). Par contre, il n'y a pas de différence significative au niveau 5% entre les perceptions des filles de Sec. I et celles des filles de Sec. III (t =0,89, p= 0,377). Les résultats de ces tests statistiques sont présentés aux tableaux 18 et 19.

Tableau 18

Test "t" d'une différence de moyennesentre les garçons des groupes de Sec. I et III sur la variable AS

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances t	prob.
Sec. I	1,7146	0,475		
			2,36	0,019
Sec. III	1,5822	0,454		

Tableau 19

Test "t" d'une différence de moyennesentre les filles des groupes de Sec. I et III sur la variable AS

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances t	prob.
Sec. I	1,6142	0,510		
			0,89	0,377
Sec. III	1,5615	0,509		

A.3- Les étudiants de tous les groupes (Sec. I: garçons et filles) présenteront des scores AS supérieurs aux scores VS.

Cette hypothèse est infirmée en ce sens que les élèves veulent plus de structure qu'ils n'en perçoivent ($t = -17,22$, $p = 0,000$). C'est donc dire que ces élèves de Sec. I aimeraient avoir davantage de structure et ont un besoin réel de celle-ci. Le tableau 20 présente ces résultats.

Tableau 20

Test "t" d'une différence de moyenne entre les variables AS et VS chez tous les élèves de Sec. I

Variables	Moy.	Ec. ty.	t	prob.
AS	1,6816	0,480		
			-17,22	0,000
VS	2,1500	0,507		

A.4- Les étudiants des U.F. (Sec. I: garçons et filles) auront des scores AS et VS inférieurs aux étudiants du groupe contrôle.

Même si effectivement les scores AS et VS des élèves des U.F. sont inférieurs aux scores des élèves vivant selon une formule traditionnelle, cette hypothèse n'est pas confirmée. En effet, nous trouvons que pour la variable AS,

---

[1]Unité de formation.

les moyennes des deux groupes ne sont pas significativement différentes au niveau 5% (t = 1,25, p=0,214). Nous constatons la même tendance pour la variable VS (t = -1,17, p= 0,243). Les tableaux 21 et 22 présentent ces résultats.

Tableau 21

Test "t" d'une différence de moyennes entre les groupes expérimental et contrôle sur la variable AS

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances t	prob.
Expérimental	1,6601	0,496		
			-1,25	0,214
Contrôle	1,7175	0,441		

Tableau 22

Test "t" d'une différence de moyennes entre les groupes expérimental et contrôle sur la variable VS

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances t	prob.
Expérimental	2,1251	0,515		
			-1,17	0,243
Contrôle	2,1830	0,488		

Hypothèses concernant les relations élèves-élèves et maîtres-élèves

La clientèle visée par ce bloc d'hypothèses est constituée d'élèves des niveaux Sec. I et II des groupes expérimental et contrôle.

Les instruments de mesure utilisés sont les suivants: le questionnaire "Vécu scolaire" pour les hypothèses B.1, B.2 et B.3, un sociogramme pour l'hypothèse B.4 et une grille d'observation pour l'hypothèse B.5.

Le sociogramme et la grille d'observation ont été réalisés deux fois, soit en novembre et en avril. Les résultats détaillés provenant de ces deux instruments de mesure sont présentés en appendices D et E.

Les tests statistiques pour vérifier ces hypothèses ont été faits sur trois groupes, soit sur les groupes d'élèves de Sec. I, de Sec. II et de Sec. I et II ensemble.

Pour le questionnaire "Vécu scolaire", nous présentons dans le texte les tableaux expliquant ces statistiques pour les élèves de Sec. I et pour les élèves de Sec. II pris séparément. A l'appendice F nous pouvons retrouver les tableaux présentant les statistiques pour les groupes d'élèves de Sec. I et II regroupés.

B.1- Les étudiants des U.F. démontreront plus d'entr'aide et de camaraderie entre eux que les étudiants du groupe contrôle.

1. Entr'aide. La première partie de l'hypothèse est confirmée, c'est-à-dire que les élèves de Sec. I et II du groupe expérimental perçoivent qu'ils s'aident plus entre eux que les élèves du groupe contrôle ($t = -3,37$, $p=0,001$) (voir tableau 35 appendice F). Les tableaux 36 et 37 présentent les résultats pour les Sec. I ($t = -2,71$, $p= 0,007$) et pour les Sec. II ($t = -1,94$, $p= 0,053$).

Tableau 36

Test "t" d'une différence de moyenne entre les élèves de Sec. I des groupes expérimental et contrôle pour la dimension "entr'aide"

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances t	prob.
Contrôle	3,5911	1,204		
			-2,71	0,007
Expérimental	3,926	1,198		

2. Camaraderie. La deuxième partie de cette hypothèse est également confirmée puisque les élèves de Sec. I et II du groupe expérimental perçoivent qu'ils ont de meilleures relations amicales entre eux que les élèves du groupe

Tableau 37

Test "t" d'une différence de moyennes entre les élèves de Sec. II des groupes expérimental et contrôle pour la dimension "entr'aide"

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances t	prob.
Contrôle	3,6713	1,144		
			-1,94	0,053
Expérimental	3,822	1,147		

contrôle (t = -4,12, p= 0,000) (voir tableau 38, appendice F).

Si nous séparons les deux groupes, nous constatons que les élèves de Sec. I ont influencé fortement cette tendance générale (t = -5,66, p= 0,000). Par contre, les élèves de Sec. II divergent d'opinion, c'est-à-dire que les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle perçoivent de la même façon les relations amicales qu'ils ont dans leur groupe (t = -0,65, p= 0,515). Les tableaux 39 et 40 illustrent ces données.

B.2- Les professeurs des U.F. développeront davantage "l'aide personnelle" et les "relations amicales" avec leurs élèves que les professeurs du groupe contrôle.

1. Aide personnelle. La première partie de cette hypothèse n'est pas confirmée. En effet, nous ne décelons pas de différence significative entre les groupes expérimental

Tableau 39

Test "t" d'une différence de moyennes entre les élèves de Sec. I des groupes expérimental et contrôle pour la dimension "camaraderie"

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'inégalité des variances. t	prob.
Contrôle	3,7300	1,177		
			-5,66	0,000
Expérimental	4,0661	1,040		

Tableau 40

Test "t" d'une différence de moyennes entre les élèves de Sec. II des groupes expérimental et contrôle pour la dimension "camaraderie"

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances t	prob.
Contrôle	3,8743	1,093		
			-0,65	0,515
Expérimental	3,9080	1,072		

et contrôle quant à l'aide personnelle que les professeurs peuvent accorder à leurs élèves (t = -1,58, p=0,113)(voir tableau 41, appendice F).

Si nous analysons séparément les deux niveaux, nous constatons que les élèves de Sec. II des deux groupes perçoivent de la même façon l'aide personnelle que leur accordent leurs professeurs (t = -0,47, p=0,637)(voir tableau 42). Par contre, la perception que les élèves de Sec. I du groupe expérimental ont de l'aide personnelle accordée par leurs professeurs est significativement supérieure à celle qu'ont les élèves du groupe contrôle (t = -2,82, p= 0,005)(voir tableau 43). Cette hypothèse est donc confirmée pour les élèves de Sec. I.

Tableau 42

Test "t" d'une différence de moyennes entre les élèves de Sec. II des groupes expérimental et contrôle pour la dimension "aide personnelle"

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances t	prob.
Contrôle	3,4916	1,149		
			-0,47	0,637
Expérimental	3,5191	1,093		

2. Relations amicales. La deuxième partie de l'hypothèse, voulant que les professeurs des U.F. entretiennent plus de relations cordiales avec leurs élèves, en dehors des cours, est infirmée. En effet, les élèves du groupe contrôle pensent avoir plus de relations amicales avec leurs professeurs, en dehors des cours, que les élèves du groupe expérimental (t = 5,15, p=0,000) (voir tableau 44, appendice F).

Tableau 43

Test "t" d'une différence de moyennes entre les élèves de Sec. I des groupes expérimental et contrôle pour la dimension "aide personnelle"

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'inégalité des variances t	prob.
Contrôle	3,5798	1,202		
			-2,82	0,005
Expérimental	3,7691	1,082		

Les élèves de Sec. II sont fortement d'accord avec ce dernier énoncé (t= 5,72, p= 0,000) (voir tableau 45). Par contre, les élèves de Sec. I ne perçoivent pas de différence dans leurs relations amicales, hors cours, avec leurs professeurs (t = 0,61, p=0,542)(voir tableau 46).

Tableau 45

Test "t" d'une différence de moyennes entre les élèves de Sec. II des groupes expérimental et contrôle pour la dimension "relations amicales"

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances t	prob.
Contrôle	3,6018	1,223		
			5,72	0,000
Expérimental	3,2836	1,259		

Tableau 46

Test "t" d'une différence de moyennes entre les élèves de Sec. I des groupes expérimental et contrôle pour la dimension "relations amicales"

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances t	prob.
Contrôle	3,5584	1,294	0,61	0,542
Expérimental	3,5195	1,311		

B.3- Les professeurs des U.F. attacheront davantage d'importance aux points suivants: "encouragement pédagogique", "suivi pédagogique" et "aide pédagogique" que les professeurs du groupe contrôle.

1. Encouragement pédagogique. La première partie de cette hypothèse n'est pas confirmée; c'est-à-dire que les professeurs du groupe expérimental n'apportent pas plus de soutien affectif à leurs élèves, dans leur travail scolaire, que les professeurs du groupe contrôle ($t = 0,88$, $p = 0,379$) (voir tableau 47, appendice F). Si nous prenons isolément chacun des niveaux, il n'y a pas non plus de différence significative. Les résultats pour les élèves de Sec. I ($t = -1,83$, $p = 0,067$) et les élèves de Sec. II ($t = 1,58$, $p = 0,115$) sont présentés aux tableaux 48 et 49.

Tableau 48

Test "t" d'une différence de moyennes entre les élèves de Sec. I des groupes expérimental et contrôle pour la dimension "encouragement pédagogique"

Groupe	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances t	prob.
Contrôle	3,8666	1,115		
			-1,83	0,067
Expérimental	3,9711	1,069		

Tableau 49

Test "t" d'une différence de moyennes entre les élèves de Sec. II des groupes expérimental et contrôle pour la dimension "encouragement pédagogique"

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'inégalité des variances t	prob.
Contrôle	3,7369	1,023		
			1,58	0,115
Expérimental	3,6579	1,111		

2. "Suivi pédagogique". La deuxième partie de l'hypothèse est confirmée. En effet, les élèves du groupe expérimental pensent que leurs professeurs suivent leur cheminement et leur progrès scolaire de plus près que les professeurs du groupe contrôle (t = -3,59, p=0,000)(voir tableau 50, ap-

pendice F). Cette tendance se manifeste chez les élèves de Sec. I (t = -2,37, p=0,018) et chez les élèves de Sec. II (t = -3,00, p= 0,003). Les tableaux 51 et 52 présentent ces résultats.

Tableau 51

Test "t" d'une différence de moyennes entre les élèves de Sec. I des groupes expérimental et contrôle pour la dimension "suivi pédagogique"

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'inégalité des variances t	prob.
Contrôle	3,6256	1,199		
			-2,37	0,018
Expérimental	3,7589	1,079		

Tableau 52

Test "t" d'une différence de moyennes entre les élèves de Sec. II des groupes expérimental et contrôle pour la dimension "suivi pédagogique"

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances t	prob.
Contrôle	3,5763	1,071		
			-3,00	0,003
Expérimental	3,7156	1,036		

3. Aide pédagogique. La troisième partie de l'hypothèse n'est pas confirmée, c'est-à-dire que les élèves du

groupe contrôle ne perçoivent pas de différence importante quant au support pédagogique que leurs professeurs peuvent leur apporter (t = 0,67, p= 0,504) (voir tableau 53, appendice F). Les Sec. I (t = 0,01, p=0,996) et les Sec. II (t = 0,46, p= 0,645) perçoivent leurs professeurs de la même façon (voir tableaux 54 et 55).

Tableau 54

Test "t" d'une différence de moyennes entre les élèves de Sec. I des groupes expérimental et contrôle pour la dimension "aide pédagogique"

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances	
			t	prob.
Contrôle	3,6675	1,046		
			0,01	0,996
Expérimental	3,6672	1,055		

Tableau 55

Test "t" d'une différence de moyennes entre les élèves de Sec. II des groupes expérimental et contrôle pour la dimension "aide pédagogique"

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances	
			t	prob.
Contrôle	3,5885	0,935		
			0,46	0,645
Expérimental	3,5621	0,993		

B.4- L'indice de cohésion de groupe sera supérieur dans les classes du groupe U.F. que dans les classes du groupe contrôle.

Cette hypothèse n'est pas confirmée. En effet, nous n'avons trouvé aucune différence significative entre la cohésion existante dans les classes pour ces deux groupes (t = 0,90, p=0,373) (voir tableau 56).

Tableau 56

Test "t" d'une différence de moyennes entre la "cohésion de groupe" des groupes expérimental et contrôle

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances t	prob.
Expérimental	536,04	78,35	0,90	0,373
Contrôle	512,15	72,13		

Les résultats pour les élèves de Sec. I (t =0,97, p= 0,345) et les élèves de Sec. II (t = 0,46, p=0,648) suivent cette même tendance (voir tableaux 57 et 58, appendice G).

Le sociogramme qui était l'instrument pour évaluer cette hypothèse a été administré en novembre et en avril. C'est avec la moyenne de ces deux données associées à chacune des classes que nous avons fait nos tests statistiques. Nous avons également voulu savoir s'il y avait eu une évolu-

tion entre la première et la deuxième passation et ceci pour chacun des deux groupes.

1. Groupe expérimental. Dans ce groupe, l'évolution de l'indice de cohésion dans les groupes entre les mois de novembre et d'avril n'est pas significative (t = 0,29, p=0,773) (voir tableau 59).

Tableau 59

Test "t" d'une différence de moyennes entre l'indice de cohésion de groupe obtenu aux mois de novembre et d'avril chez les élèves du groupe expérimental

Variables	Moy.	Ec. ty.	t	prob.
Cohésion (nov.)	533,13	98,01		
			-0,29	0,773
Cohésion (avril)	538,95	85,24		

Les groupes de Sec. I (t = 0,67, p=0,520) et de Sec. II (t= -1,79, p= 0,101) pris séparément n'évoluent pas de façon significative entre les mois de novembre et d'avril (voir tableaux 60 et 61, appendice G).

2. Groupe contrôle. L'indice de cohésion chez le groupe contrôle n'a pas évolué de façon significative entre les mois de novembre et d'avril (t = -1,19, p=0,258) (voir

(tableau 62). Nous constatons ce même phénomène chez les groupes de Sec. I (t = -1,08, p=0,321) et de Sec. II (t= -0,45, p= 0,671). Les tableaux 63 et 64 présentent ces résultats statistiques en appendice G.

Tableau 62

Test "t" d'une différence de moyennes entre l'indice de cohésion de groupe obtenu aux mois de novembre et d'avril chez les élèves du groupe contrôle

Variables	Moy.	Ec. ty.	t	prob.
Cohésion (nov.)	491,76	64,55		
			-1,19	0,258
Cohésion (avril)	532,53	117,83		

B.5- Le climat de la classe sera meilleur dans les U.F. que dans les groupes contrôles.

1. Les professeurs auront une attitude moins autoritaire et plus chaleureuse face à leurs élèves. Bien que la première partie de cette hypothèse passe très près d'être infirmée, elle ne l'est pas au niveau 5%(t = 1,78, p= 0,084)(voir tableau 65). En effet, ce sont les professeurs du groupe expérimental qui sont plus autoritaires et inflexibles (43%, 29% pour le groupe contrôle). Les professeurs du groupe contrôle sont donc plus souples (71%, 57% pour le groupe expérimental).

Tableau 65

Test "t" d'une différence de moyennes entre l'attitude inflexible et autoritaire des professeurs du groupe expérimental et du groupe contrôle

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances	
			t	prob.
Expérimental	43,20	23,62	1,78	0,084
Contrôle	29,03	22,27		

Si nous séparons les professeurs des deux niveaux, nous constatons que les professeurs de Sec. I du groupe expérimental sont significativement plus autoritaires et inflexibles que les professeurs du groupe contrôle ($t = 3,18$, $p = 0,005$). Les résultats ne sont pas significatifs chez les professeurs de Sec. II ($t = -0,30$, $p = 0,769$). Les tableaux 66 et 67 présentent ces résultats à l'appendice G.

En pourcentage, ceci veut dire que les professeurs de Sec. I du groupe expérimental sont plus autoritaires et inflexibles (45% , par rapport à 14% pour le groupe contrôle). Les professeurs de Sec. II du groupe expérimental (40%) et du groupe contrôle (43%) se ressemblent sous cette dimension.

Afin de pousser plus loin notre analyse, nous avons comparé les résultats obtenus à l'observation de novembre avec les résultats obtenus en avril, ceci nous permet de

voir s'il y a eu une différence dans l'attitude des professeurs des deux groupes entre ces deux moments précis.

a) Groupe expérimental

Il n'y a aucune différence significative chez les professeurs du groupe expérimental entre l'attitude qu'ils manifestaient aux élèves au mois de novembre et au mois d'avril ($t = -0,51$, $p = 0,617$) (voir tableau 68).

Tableau 68

Test "t" d'une différence de moyennes entre l'attitude autoritaire et inflexible des professeurs du groupe expérimental aux mois de novembre et d'avril

Variables	Moy.	Ec. ty.	t	prob.
Observation (novembre)	40,90	28,77		
			- 0,51	0,617
Observation (avril)	45,50	34,72		

Chez les professeurs de Sec. I la différence d'attitudes entre les mois de novembre et d'avril n'est pas significative ($t = 0,22$, $p = 0,833$) (voir tableau 69, appendice G). Ceci se traduit pas des pourcentages de 46% et 44% pour les mois de novembre et d'avril. La différence d'attitudes n'est également pas significative chez les professeurs de Sec. II pour ces deux observations ($t = -1,11$, $p = 0,298$) (voir tableau 70, appendice G). Ceci se traduit par des pourcentages de

33% en novembre et de 47% en avril.

b) Croupe contrôle

Chez les professeurs du groupe contrôle, il n'y a aucune différence significative entre l'observation de novembre (28%) et l'observation d'avril (29%) (t= -0,09, p= 0,927). Ces résultats sont présentés au tableau 71.

Tableau 71

Test "t" d'une différence de moyennes entre l'attitude autoritaire et inflexible des professeurs du groupe contrôle aux mois de novembre et d'avril

Variables	Moy.	Ec. ty.	t	prob.
Observation (novembre)	28,78	25,25		
			-0,09	0,927
Observation (avril)	29,28	23,52		

Nous constatons le même phénomène chez les professeurs de Sec. I (t = 0, p= 1,000) et de Sec. II (t = -0,15, p=0,888) pris séparément (voir tableaux 72 et 73 en appendice G).

B.5- Le climat de la classe sera meilleur dans les U.F. que dans les groupes contrôles.

2. Les élèves des U.F. seront plus attentifs et intéressés aux cours. La deuxième partie de cette hypothèse n'est pas confirmée au niveau 5% (t =-0,172, p= 0,094) (voir tableau 74). Cependant, au niveau de notre échantillon, il est intéressant de noter les moyennes obtenues sur la variable désintéressement: 66%[1] pour le groupe expérimental et 76% pour le groupe contrôle. C'est donc dire que les élèves du groupe expérimental sont plus intéressés et coopérants (34%, contre 24%).

Tableau 74

Test "t" d'une différence de moyennes entre le % de désintéressement chez les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle

Groupes	Moy.	Ec. ty.	Basé sur l'égalité des variances t	prob.
Expérimental	66,47	18,60		
			-1,72	0,094
Contrôle	76,85	15,84		

Les élèves de Sec. I du groupe contrôle sont moins intéressés en classe (73%) que les élèves du groupe expéri-

[1]Ce n'est pas le pourcentage en lui-même qui est important mais la possibilité qu'il donne de comparer les deux groupes.

mental (61%); cette différence n'est toutefois pas significative au niveau 5% (t = -1,45, p= 0,166). Exactement la même tendance se remarque au niveau des Sec. II, mais ce n'est pas significatif (t =-0,90, p= 0,381). Ces résultats sont présentés aux tableaux 75 et 76, à l' appendice G).

Nous avons également voulu savoir s'il y avait des différences significatives entre le désintéressement manifesté par les élèves au mois de novembre et au mois d'avril dans chacun des deux groupes.

a) Groupe expérimental

Pour le groupe expérimental il n'y a pas de différence significative quant au désintéressement des élèves entre l'observation de novembre et l'observation d'avril (t=0, 04, p= 0,968) (voir tableau 77). En effet le % pour les deux observations est de 66%.

Nous retrouvons le même phénomène chez les élèves de Sec. I (t =0,41, p= 0,687) et de Sec. II (t = -0,34, p= 0,738); il n'y a donc pas de différence significative entre les deux observations (voir tableaux 78 et 79 en appendice G).

b) Groupe contrôle

Nous ne constatons aucune différence significative chez les élèves du groupe contrôle quant au désintéressement manifesté en classe entre l'observation de novembre et d'avril, les pourcentages sont respectivement de 75% et de 77% (t= -0,32 p= 0,754) (voir tableau 80).

Tableau 77

Test "t" d'une différence de moyennes entre le % de désintéressement manifesté par les élèves du groupe expérimental pour les observations de novembre et d'avril

Variables	Moy.	Ec. ty.	t	prob.
Observation (novembre)	66,63	27,48		
			0,04	0,968
Observation (avril)	66,31	25,09		

Tableau 80

Test "t" d'une différence de moyennes entre le % de désintéressement manifesté par les élèves du groupe contrôle pour les observations de novembre et d'avril

Variables	Moy.	Ec. ty.	t	prob.
Observation (novembre)	75,78	18,35		
			- 0,32	0,754
Observation (avril)	77,92	21,90		

Les pourcentages sont à peu près les mêmes si nous prenons séparément les élèves de Sec. I (75% et 73%) et de Sec. II (77%, 82%). Donc pour le Sec. I (t = 0,14, p=0,893)

et pour le Sec. II (t = -0,62, p=0,560), les différences ne sont pas significatives. Ces résultats sont présentés aux tableaux 81 et 82 de l'appendice G.

Hypothèse concernant l'acquisition de connaissances chez les élèves

C.1- Les élèves des U.F. auront acquis autant de connaissances académiques (français et mathématiques), à la fin de l'année scolaire, que les élèves du groupe contrôle.

Si nous comparons les résultats obtenus au test de français par les élèves des deux groupes, il n'y a pas de différence significative (t =0,68, p= 0,498). Par contre, si nous faisons la même comparaison avec le test de mathématiques, la différence de moyennes est significative au niveau 5% (t = 4,49, p=0,000). Ces résultats sont présentés aux tableaux 83 et 84, appendice G).

Le groupe expérimental étant significativement plus fort au test de mathématiques que le groupe contrôle, nous avons cherché à voir si cette supériorité était due aux capacités intellectuelles[1] de ce groupe ou à la structure des U.F. Pour ce faire nous nous sommes servis de l'analyse de

---

[1]Rappelons que le groupe expérimental est significativement plus fort au test d'habileté mentale Henmon-Nelson (Q.I.).

la covariance pour contrôler l'effet du Q.I. sur les résultats obtenus aux tests de français et de mathémathiques.

Effectivement, si nous isolons le facteur intelligence, nous ne trouvons pas de différence significative entre les résultats obtenus aux tests de français ($F = 0,455$, $p = 0,501$) et de mathématiques ($F = 1,374$, $p = 0,243$) chez les deux groupes (voir tableaux 85 et 86 en appendice G).

Cette hypothèse nulle, voulant que les deux groupes aient acquis autant de connaissances en français et en mathématiques, est donc confirmée.

Interprétation des résultats

Hypothèses concernant la perception et le besoin de structure chez les élèves

Afin d'avoir une base théorique pour interpréter les quatre hypothèses sur la perception et le besoin de structure chez les jeunes, nous nous sommes servis de deux articles: "An attempt to validate a measure of structure in adolescence" de Chabassol (1975), et "Needs for structure, tolerance of ambiquity and dogmatism in adolescents" de Chabassol et Thomas (1975).

Afin de valider son test le CASI[1], Chabassol compare chacune des deux parties de l'inventaire, soit la percep-

---

[1] Chabassol Adolescent Structure Inventory

tion de la structure (AS) et le besoin de structure (VS), a d'autres tests; dans l'ensemble ces autres tests mesurent des traits de personnalité.

De ces recherches se dégagent certaines constatations venant de la confirmation d'une série d'hypothèses: un jeune qui veut beaucoup de structure (VS) aura un haut score à une échelle mesurant le dogmatisme. Un adolescent qui veut beaucoup de structure (VS) supportera mal les situations ambigues. Un fort besoin de structure (VS) indique un manque de confiance en soi et d'autonomie, ces personnes sont habituellement plus influençables et n'ont pas un sens critique développé. Le jeune qui perçoit beaucoup de structure (AS) sera plus autonome, agressif et indépendant.

L'âge et le niveau de scolarité ainsi que le sexe peuvent influencer la perception et le besoin de structure de même que certains traits de personnalité. Nous pensons que l'influence du sexe est plutôt d'ordre culturel que biologique, c'est-à-dire que la fille peut répondre différemment à une situation à la suite d'un héritage culturel voulant qu'elle adopte tel rôle dans telle situation.

A. Besoin de structure chez les élèves

L'hypothèse voulant que les garçons et les filles de Sec. I veulent plus de structure (VS) que les garçons et les filles de Sec. III a été confirmée. C'est donc dire que

les élèves de Sec. I ont davantage besoin de conseils et d'une figure d'autorité pour s'identifier que les élèves de Sec. III. Etant plus jeunes, ils possèdent moins d'expérience et ont plus de difficultés à prendre des décisions de façon autonome, ils sont donc plus dépendants et influençables.

Ce plus grand besoin d'être suivi et conseillé chez les élèves de Sec. I devrait guider les administrateurs et les pédagogues qui implantent une formule d'encadrement. C'est donc dire que l'âge et/ou le niveau scolaire influencent le type d'encadrement à donner aux élèves.

Les Unités de formation de par leur structure: groupe fixe, professeurs moins nombreux par élèves, etc, devraient répondre à ce besoin de structure manifesté par ces élèves de Sec. I et II. En émettant l'hypothèse que les U.F. sont bien adaptées et répondent aux besoins de structure manifesté par les élèves de Sec. I et de Sec. II, il faut rejeter l'idée que cette formule d'encadrement convient parfaitement aux élèves de Sec. III. En effet, il semble que ces élèves plus âgés soient plus indépendants et qu'ils aient moins besoin[1] d'être guidés.

C'est avec de telles données objectives qu'on arrive à cerner et à identifier les besoins et les attentes d'un

---

[1]Tout étant relatif, avoir moins besoin de structure ne veut pas dire ne pas avoir besoin de structure.

milieu, conditions préalables à l'implantation d'une formule d'encadrement adaptée et fonctionnelle.

B. Perception de la structure chez les élèves

Les garçons de Sec. I perçoivent[1] plus que ceux de Sec. III que l'école possède une structure d'autorité, que les professeurs donnent plus de conseils, etc. Par contre, il n'y a pas de différence significative de perception de la structure entre les filles de Sec. III et celles de Sec. I.

Pour ce qui est des garçons de Sec. I, il est normal qu'ils perçoivent plus de structure que ceux de Sec. III parce qu'effectivement en Sec. I il y a plus de structure qu'en Sec. III; dans le groupe expérimental, cette forme d'encadrement est voulue par les U.F. et dans le groupe contrôle les professeurs de Sec. I sont probablement conscients du jeune âge de ceux-ci et les suivent de plus près que ne le font les professeurs de Sec. III.

La faible différence dans la perception de la structure (AS) chez les filles de Sec. I et III est plus difficil à expliquer. Nous constatons, en analysant les données, que les filles de Sec. I perçoivent moins de structure que les garçons de Sec. I (comparer les moyennes aux tableaux 18 et 19). Si nous reprenons ce que Chabassol (1975) a avancé dans

---

[1]Statistiquement significatif au niveau 5%.

l'une de ses recherches, à savoir que le jeune qui perçoit plus de structure (AS) sera plus autonome, agressif et indépendant, alors nous pourrions penser que la jeune fille de Sec. I est plus soumise et dépendante que le garçon de Sec. I. Ce trait de caractère manifesté par la jeune fille vient probablement du rôle social qu'elle doit jouer, soit d'être plus soumise et moins agressive que le garçon.

La faible différence dans la perception de la structure entre les filles de Sec. I et III est donc due au comportement particulier des filles de Sec. I, puisque les garçons et les filles de Sec. III perçoivent la structure de la même façon (voir les moyennes des tableaux 18 et 19).

C.- Perception versus besoin de structure

L'hypothèse A.3 nous dit que tous les garçons et les filles des groupes expérimental et contrôle veulent plus de structure qu'ils n'en ont présentement. C'est donc dire que les élèves de Sec. I (nous croyons que les élèves de Sec. II se comportent de la même façon étant donné la faible différence d'âge) veulent être conseillés et guidés et qu'ils ont besoin d'une formule d'encadrement qui tienne compte de ces attentes.

Nous croyons que ce besoin de structure est dû à leur jeune âge et, de ce fait, il est normal que ces adolescents soient plus dépendants et soumis et qu'ils aient davantage besoin d'être conseillés que les élèves plus âgés.

D.- Perception et besoin de structure chez les élèves des groupes expérimental et contrôle

Il n'y a pas de différence significative de perception de la structure (AS) chez les élèves de Sec. I des groupes expérimental et contrôle; il n'y a également pas de différence significative dans le besoin de structure (VS) entre les deux groupes d'élèves.

Comment expliquer que les élèves du groupe expérimental ne perçoivent pas plus de structure que les élèves du groupe contrôle? Est-ce qu'effectivement les Unités de formation sont plus structurantes? Nous pensons que oui: l'élève des U.F. peut difficilement manquer un cours, parce qu'étant toujours dans le même groupe et identifié à une unité il est facilement repérable s'il décide de s'absenter d'un cours; les parents des élèves des U.F. semblent également suivre de plus près le rendement et le comportement de leurs enfants, qu'il suffise de rappeler le très haut taux de participation des parents de ces élèves aux réunions d'information et de remise de bulletin organisées par le responsable de chaque unité.

Si nous émettons l'hypothèse que les U.F. sont plus structurantes, comment se fait-il que les élèves ne le perçoivent pas? Tout ce que nous pouvons dire à ce stade-ci, est que la structure des U.F. permet un meilleur "suivi" des élèves et que ceux-ci ne perçoivent pas cette structure comme contraignante.

Hypothèses concernant les relations élèves-élèves et maîtres-élèves

Pour interpréter les hypothèses se rapportant au questionnaire le "Vécu scolaire", nous allons chercher chacun des items qui mesure chaque dimension. Nous choisissons les items qui sont significatifs au niveau 5% pour ainsi élaborer davantage sur les points forts et sur la signification de chaque dimension; s'il y a des différences marquées entre les élèves de Sec. I et ceux de Sec. II, nous les ferons ressortir.

L'hypothèse B.1 a pour but de voir s'il y a des différences importantes dans les relations inter-personnelles des élèves, pour les groupes expérimental et contrôle. L'hypothèse B.2 veut aller chercher des données sur les relations entre les professeurs et les élèves. L'hypothèse B.3 nous permet de voir jusqu'à quel point les professeurs des groupes expérimental et contrôle ont une pédagogie centrée sur l'élève. Enfin, les hypothèses B.4 et B.5 nous permettront de voir s'il y a des différences dans la cohésion et le climat des groupes-classes entre les groupes expérimental et contrôle.

A.- Relations inter-personnelles (élèves-élèves)

1. Entr'aide. Les élèves de Sec. I et II du groupe expérimental s'aident plus entre eux que ceux du groupe contrôle. Cette plus grande entr'aide se manifeste particu-

lièrement dans les deux situations suivantes: quand un élève a des difficultés dans ses cours, ses compagnons l'aident en lui donnant les explications dont il a besoin; et quand un élève manque un cours, il peut facilement obtenir de ses compagnons les notes qu'ils ont prises.

2. Camaraderie. Les élèves du groupe expérimental ont de meilleures relations amicales entre eux que ceux du groupe contrôle. Ils trouvent qu'il est plus facile de se faire accepter dans un groupe et qu'ils se parlent plus dans les corridors entre les périodes de cours.

Ce sont surtout les élèves de Sec. I qui perçoivent qu'il existe une grande différence dans leurs relations interpersonnelles avec leurs pairs.

A la lumière des réactions des élèves des deux groupes, il semble que les Unités de formation favorisent de meilleures relations inter-personnelles chez les élèves. Si nous poussons encore plus loin notre analyse, ce sont chez les élèves de Sec. I que les différences sont les plus grandes. Il semble que la structure U.F. soit encore plus appréciée par les élèves de Sec. I.

Les U.F. semblent donc avoir atteint certains objectifs qui veulent que les élèves se connaissent mieux et qu'ils s'aident davantage pendant et en dehors des cours. En atteignant ces objectifs, les U.F. permettent également que le passage entre l'élémentaire et le secondaire se fasse d'une façon progressive.

Ainsi l'élève habitué à l'élémentaire à la camaraderie et à l'entr'aide peut se retrouver au début du secondaire dans une ambiance semblale et ainsi ne pas se sentir perdu dans une grande école.

B. Relations inter-personnelles (professeurs-élèves)(B.2)

1. Aide personnelle. De façon générale, l'aide personnelle accordée par les professeurs à leurs élèves n'est pas différente d'un groupe à l'autre. Cependant les élèves de Sec. I du groupe expérimental pensent que leurs professeurs leur accordent plus d'aide personnelle[1], particulièrement quand ils ont des problèmes de discipline, d'orientation et de relations avec ceux-ci. Il semble donc y avoir une différence dans l'attitude des professeurs des groupes expérimental et contrôle mais seulement au niveau des élèves de Sec. I.

2. Relations amicales. Ce sont les élèves du groupe contrôle qui disent avoir de meilleures relations cordiales avec leurs professeurs[2] en dehors des cours; la différence est forte au niveau des élèves de Sec. II tandis qu'elle n'est pas significative au niveau des élèves de Sec. I.

C'est donc dire que si nous comparons les groupes expérimental et contrôle sous cette dimension, les élèves

---

[1] C'est significatif.
[2] C'est significatif par rapport au groupe expérimental.

de Sec. II des U.F. perçoivent avoir de moins bonnes relations amicales, en dehors des cours, avec leurs professeurs. Les faits rapportés sont les suivants: les professeurs ne les saluent pas toujours quand ils les rencontrent, les professeurs ne dînent pas tellement souvent avec eux, ceux-ci ne parlent pas beaucoup avec eux en dehors des périodes de cours. Par contre, les élèves des U.F. sont d'accord pour dire que leurs professeurs organisent plusieurs activités étudiantes avec eux.

Si nous analysons globalement les relations inter-personnelles professeurs-élèves, nous constatons que les élèves de Sec. I des U.F. reçoivent plus d'aide personnelle de leurs professeurs et que les élèves de Sec. II des U.F. ont de moins bonnes relations amicales, en dehors des cours, avec leurs professeurs. Il semble donc que les relations inter-personnelles professeurs-élèves soient supérieures au niveau de Sec. I dans les U.F. Il faut se demander à ce stade-ci, si c'est la structure U.F. qui semble être mieux adaptée particulièrement aux élèves de niveau Sec. I ou si nous pouvons expliquer cette différence par la constitution des groupes de professeurs du niveau Sec. I des groupes expérimental et contrôle.

C. Exercice pédagogique centré sur l'élève (E.3)

1. Encouragement pédagogique. Le soutien affectif, apporté à l'élève dans son travail scolaire par son professeur, a la même importance dans les groupes expérimental et contrôle. On ne perçoit donc pas de différence dans l'encouragement que les professeurs accordent à leurs élèves quant aux travaux, aux talents, etc., de ceux-ci; bien que ce ne soit pas significatif[1], les élèves de Sec. I des U.F. perçoivent plus d'encouragement de la part de leurs professeurs.

2. Suivi pédagogique. Les professeurs du groupe expérimental suivent de plus près le cheminement et le progrès de leurs élèves, que les professeurs du groupe contrôle.

En effet, les élèves des U.F. considèrent que sur certains points ils sont davantage suivis que ne le sont les élèves du groupe contrôle: on donne des conseils sur la façon d'organiser le temps d'étude, on s'informe de leurs travaux, on corrige et remet les travaux, on fait subir périodiquement des contrôles.

Les élèves des U.F. pensent donc que leurs professeurs les suivent de très près. La structure des U.F. semble favoriser ce souci de suivre le cheminement et le progrès scolaire de l'élève.

---

[1] C'est bien près de l'être ($t = -1,83$, $p = 0,067$).

3. Aide pédagogique. Les professeurs des deux groupes se comportent de la même façon quant au support pédagogique: aide pour les travaux de recherche, disponibilité pour des explications supplémentaires, etc., qu'ils accordent à leurs élèves.

Les professeurs des U.F. ne sont donc pas plus disponibles que les professeurs fonctionnant dans une structure traditionnelle.

Si nous analysons globalement l'action pédagogique des professeurs face à leurs élèves, nous constatons que les professeurs des U.F. suivent de très près leurs élèves. Encore une fois, il semble que la structure des U.F. favorise cet état de fait.

D. La cohésion dans les groupes (B.4)

L'indice de cohésion, mesuré par le nombre de choix réciproques dans un groupe, n'indique aucune différence significative entre les groupes expérimental et contrôle.

Cependant, si nous regardons les résultats pour les élèves de Sec. I, de Sec. II et de Sec. I et II ensemble, nous constatons que dans ces trois groupes les moyennes de l'indice de cohésion sont plus fortes dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle.

Nous avons également constaté qu'il y avait eu une augmentation de l'indice de cohésion de groupe dans les clas-

ses des groupes expérimental et contrôle entre les mois de novembre et d'avril, mais cette augmentation était minime.

E. Le climat dans les classes (B.5)

Pour définir et opérationnaliser ce que nous entendons par "climat d'une classe" nous avons choisi les deux indicateurs suivants: l'attitude des professeurs et l'attitude des élèves.

1. Attitude des professeurs. Bien que ce ne soit pas significatif au niveau 5%, l'attitude des professeurs des U.F. est plus autoritaire et inflexible que celle des professeurs du groupe contrôle. En effet la différence est de 14% entre les deux groupes de professeurs et seul un petit N et un grand écart-type expliquent le fait que cette différence ne soit pas significative.

Nous avions également remarqué, lors de l'analyse de la dimension "relations amicales" obtenue à l'aide du questionnaire le "Vécu scolaire", que les élèves des U.F. percevaient avoir de moins bonnes relations amicales avec leurs professeurs, en dehors des cours. Ces deux constatations, à savoir que les élèves perçoivent avoir de moins bonnes relations interpersonnelles avec leurs professeurs et que des observateurs neutres aient constaté des relations plus autoritaires et inflexibles entre professeurs et élèves des U.F., nous amène à chercher des explications à cet état de fait.

Trois hypothèses sont retenues pour essayer d'expliquer le fait que les professeurs des U.F. soient moins souples et chaleureux. La première veut qu'effectivement les professeurs des U.F. aient une méthode pédagogique plus autoritaire et qu'ils ne privilégient pas des relations souples et chaleureuses en classe avec leurs élèves. Cette hypothèse est difficilement acceptable bien qu'elle puisse, en partie, être vraie. Il est difficile d'admettre que deux groupes aussi imposants de professeurs aient une conception aussi différente sur la façon d'enseigner à une clientèle particulière d'élèves, bien que théoriquement ce soit possible.

La deuxième hypothèse veut que les professeurs des U.F. soient conscients qu'ils sont dans une structure particulière et que perçevant cet encadrement de l'élève comme assez structurant, ils jouent un rôle et adaptent le comportement qui convient à ce rôle.

McGregor (1960) traduit bien cette réalité en disant ceci: "Le comportement humain est rarement une réponse directe à la réalité objective, mais plutôt à la perception de cette réalité par l'individu" (p. 216). Nous croyons que cette interprétation ne peut expliquer en totalité les différences d'attitudes entre les deux groupes de professeurs.

La dernière hypothèse veut que la structure des U.F. encadre les professeurs et les amène à agir de cette façon.

Nous croyons que les trois hypothèses expliquent en partie les différences d'attitude des professeurs des groupes expérimental et contrôle envers les élèves. Bien qu'à notre avis la deuxième hypothèse, voulant que les professeurs des U.F. perçoivent cette formule d'encadrement comme assez structurante et qu'ils adaptent leur façon d'enseigner aux exigences de la structure, est peut-être celle qui explique davantage cette différence d'attitude.

2. Attitude des élèves. Les élèves du groupe expérimental sont plus attentifs et coopérants en classe que ceux du groupe contrôle, nous constatons une différence de 10% entre les deux groupes. Cette différence n'est pas significative au niveau 5% mais elle est très près de l'être avec un p de 0,083; nous croyons que le petit nombre d'observations explique que cette différence ne soit pas significative.

C'est donc dire que les élèves des U.F. écoutent davantage en classe et sont plus attentifs à la matière que les professeurs leur enseignent. Cette plus grande réceptivité de la part de l'élève peut être mise en relation avec le meilleur "suivi pédagogique" des professeurs des U.F.[1]. Nous croyons que ce "suivi pédagogique" plus intense est attribuable, en bonne partie, à la structure des U.F.

---

[1]Rappelons que la dimension "suivi pédagogique" était significative entre les groupes expérimental et contrôle.

Si nous prenons les niveaux séparément, ce sont les élèves de Sec. I qui sont les plus attentifs. Encore une fois, il semble que ce soient les élèves de Sec. I qui s'adaptent le mieux à cette structure ou, si nous le prenons à l'inverse, que la structure des U.F. répond mieux aux attentes et aux besoins de ce groupe d'élèves.

F. Autres dimensions du "Vécu scolaire"

Le questionnaire "Vécu scolaire" mesure 23 dimensions. Pour les fins de notre recherche, nous avons analysé et interprété seulement sept de ces dimensions. Nous nous proposons d'énumérer les autres dimensions qui indiquent des différences significatives entre les élèves des groupes expérimental et contrôle.

Les élèves des U.F. perçoivent de façon positive, par rapport aux élèves du groupe contrôle, les dimensions suivantes:

- stimulation à apprendre: incitation des élèves à bien travailler et à donner le maximum d'eux-mêmes ($t = -2,85$, $p = 0,004$).
- sensibilisation au rôle de l'élève: développement d'attitudes et de comportements de groupe et discussions sur le rôle de l'élève ($t = -2,86$, $p = 0,004$).
- équilibre de l'horaire: répartition équilibrée du temps scolaire de l'élève ($t = -4,14$, $p = 0,000$).

-adaptation de l'enseignement: enseignement adapté au rythme et aux capacités des élèves ($t = -3,22$, $p = 0,001$).

-intérêt de la pédagogie: activités pédagogiques intéressantes, en classe ($t = -3,68$, $p = 0,000$).

-variations dans l'enseignement: diversification des méthodes, travaux, examens et documents utilisés dans les cours ($t = -3,07$, $p = 0,002$).

-sens des responsabilités: prise de responsabilités par l'élève ($t = -2,45$, $p = 0,014$).

Les élèves du groupe expérimental, comparés aux élèves du groupe contrôle, perçoivent de façon négative les dimensions suivantes:

-existence des activités: mise en place d'activités étudiantes ($t = 3,87$, $p = 0,000$).

-adaptation des programmes: attribution de programmes de cours conformes aux aptitudes et aux goûts de l'élève ($t = 7,91$, $p = 0,000$).

-individualisation de l'horaire: utilisation autonome de périodes de cours par l'élève ($t = 7,36$, $p = 0,000$).

-information: transmission de renseignements aux élèves concernant les activités, cours, etc. ($t = 7,52$, $p = 0,000$).

Il semble que dans l'ensemble les élèves des U.F. soient plus satisfaits de leurs vie scolaire. Quant aux quatre dernières dimensions perçues comme étant plus faibles par les élèves des U.F., certaines sont inhérentes à la structure même de nos U.F.: les activités ne sont qu'occasionnelles, et l'horaire ne permet pas à l'élève de choisir ses cours.

Hypothèse relative à l'acquisition de connaissances chez les élèves

Les élèves du groupe expérimental ont des résultats légèrement supérieurs au test de français et de beaucoup supérieurs au test de mathématiques. Cependant en contrôlant le quotient intellectuel[1] à l'aide de l'analyse de covariance, nous constatons que c'est celui-ci qui explique la supériorité des élèves des U.F. au test de mathématiques. C'est donc dire que statistiquement il n'existe pas de différence significative dans l'acquisition de connaissances en français et en mathématiques entre ces deux groupes.

Nous croyons que l'objectif des formules d'encadrement et particulièrement des Unités de formation n'est pas de donner à l'élève plus de connaissances, mais de créer un milieu plus favorable au développement global de l'adolescent. Une plus grande satisfaction de l'élève face à une vie scolaire intéressante peut amener à long terme une augmentation des connaissances en général et particulièrement des connaissances académiques.

---

[1]Qui est significativement plus élevé chez les élèves des U.F.

La structure des U.F. ne semble donc pas faire acquérir aux élèves plus de connaissances académiques, il serait cependant prématuré d'affirmer, en se basant seulement sur cette recherche, que la structure U.F. permet ou ne permet pas d'augmenter les connaissances académiques.

Résumé et conclusion

Pour atteindre les objectifs de notre recherche: évaluer l'impact de l'Unité de formation sur le développement et le comportement de l'élève, il nous a fallu parcourir les différentes étapes de la recherche expérimentale. Afin d'évaluer cette formule d'encadrement dans un milieu donné, nous avons formulé des hypothèses et cherché des instruments de mesure pouvant nous permettre d'aller vérifier celles-ci. Devant la grande popularité des diverses formules d'encadrement dans le milieu scolaire et particulièrement de la structure "Unité de formation", nous croyons qu'il est grand temps d'évaluer ce qu'apportent ces diverses expériences.

Afin de trouver les points et les cibles d'analyse de cette formule d'encadrement, nous nous sommes inspirés d'une étude déjà faite sur les Unités de formation par une firme privée, de documents ayant servi à la planification et à l'implantation des Unités de formation à l'école Massey-Vanier, des suggestions d'un groupe de travail comprenant des membres du Ministère de l'Education et des Commissions Scolaires de Papineau et Davignon.

L'expérimentation a été conduite entre le début de novembre 1976 et la fin du mois d'avril 1977, les mois de novembre et d'avril ayant été les moments privilégiés pour l'administration des instruments de mesure.

L'échantillon était composé de 1050 élèves de niveau Sec. I et II provenant de deux polyvalentes. L'âge moyen de ces élèves était de 13,54 ans au début de l'expérimentation et la moyenne du quotient intellectuel était de 101,20 pour les élèves du groupe expérimental et de 96,91 pour ceux du groupe contrôle. La scolarité du père et de la mère n'indiquaient pas de différence significative entre les deux groupes.

Les groupes expérimental et contrôle ne présentent donc pas de différence significative au point de vue de l'âge et du sexe des élèves et de la scolarité du père et de la mère; il existe cependant une différence significative au point de vue de l'intelligence des élèves.

Pour évaluer cette formule d'encadrement nous avons utilisé sept instruments de mesure. Le questionnaire le "Vécu scolaire" et les tests de français et de mathématiques du Ministère de l'Education (Sec. II) étaient déjà standardisés. Dans le but d'aller évaluer les groupes-classes nous avons adapté un sociogramme et une grille d'observation. Nous avons également traduit et adapté un inventaire d'attitudes qui mesurait la perception et le besoin de structure chez l'adolescent.

Toutes les activités de la recherche, à l'exception des observations faites par deux personnes neutres, ont été conduites par l'auteur de cette étude.

L'analyse des résultats obtenus nous amène aux conclusions suivantes:

Les élèves de Sec. I ont davantage besoin de structure que ceux de Sec. III; ce qui n'empêche pas les garçons d'être réalistes et de percevoir que leur encadrement est plus structurant. Par contre, les filles de Sec. I, contrairement à leurs confrères, ne perçoivent pas plus de structure que les filles de Sec. III. En général, les élèves de Sec. I veulent plus de structure qu'ils n'en ont, et les élèves des groupes expérimental et contrôle se comportent de la même façon face à leur perception et à leur besoin de structure.

Ces données nous amènent à conclure que les élèves de Sec. I ont besoin d'être suivis, de plus ils demandent à être conseillés davantage. Les différences entre les élèves de Sec. I et ceux de Sec. III, sur la perception et le besoin de structure, sont tellement grandes qu'une formule d'encadrement identique ne conviendrait pas à ces deux niveaux d'élèves. C'est donc dire que la structure U.F. adaptée aux élèves de Sec. I serait difficilement applicable en Sec. III.

Nous constatons que les élèves des U.F. ont de meilleures relations entre eux; puisqu'ils ont

de bonnes relations amicales et un souci de s'aider mutuellement. La proximité professeurs-élèves entre les groupes expérimental et contrôle est comparable pendant les périodes de cours, cependant, en dehors des cours, les relations amicales sont moins fréquentes entre professeurs et élèves chez le groupe expérimental. Le "suivi" pédagogique ou le souci de suivre le cheminement et le progrès de l'élève, est supérieur chez les professeurs des U.F.

Sur l'ensemble des relations interpersonnelles élèves-élèves, professeurs-élèves et sur l'exercice pédagogique des professeurs, il semble que les élèves des U.F. soient plus satisfaits de leur vie scolaire. Nous émettons également l'hypothèse que la structure U.F. est un peu mieux adaptée aux élèves de niveau Sec. I.

La cohésion dans les groupes est légèrement supérieure chez les élèves des Unités de formation mais aucune différence significative n'est trouvée entre les groupes expérimental et contrôle sur cette dimension.

Nous avons voulu aller observer l'attitude et le comportement des professeurs et des élèves pour avoir des renseignements sur le climat existant dans les classes. Les professeurs des Unités de formation sont plus autoritaires et inflexibles que les professeurs du groupe contrôle. Par contre, leurs élèves sont plus attentifs et coopérants que ceux du groupe contrôle. Nous avons émis trois hypothèses

pouvant expliquer l'attitude manifestée par les professeurs des U.F. L'une de ces hypothèses veut que les professeurs perçoivent cette formule d'encadrement comme structurante et axée sur le "suivi pédagogique" et qu'ils adoptent un comportement répondant à cet objectif. Quand au comportement plus attentif des élèves, il semble que l'attitude des professeurs et la structure des U.F. expliquent cette situation.

L'acquisition de connaissances des élèves en français et en mathématiques est comparable dans les deux groupes.

Dans ce travail, nous avons dû nous limiter à évaluer un certain nombre de dimensions caractérisant les Unités de formation. Par exemple, nous n'avons pas cherché à savoir dans notre étude si les professeurs étaient satisfaits de travailler dans cette structure; nous n'avons pas évalué s'il se créait un sentiment d'appartenance, de fierté et une identification du professeur à l'unité à laquelle il est affecté. Il serait intéressant d'inclure dans une étude subséquente ces variables.

Tout en admettant que notre étude a certaines limites, nous croyons qu'il est permis de généraliser[1] et de dire que nos conclusions ou nos constatations valent pour d'autres Unités de formation qui auraient été évaluées sur les mêmes variables. Ceci ne veut pas dire que tout a été

---

[1] Nous avons employé les tests statistiques afin de pouvoir généraliser.

dit et que d'autres études de ce genre n'apporteraient rien de nouveau. Au contraire, nous espérons que notre recherche suscitera, chez les pédagogues et chez ceux qui ont implanté différentes formules d'encadrement, un désir d'évaluer systématiquement leurs regroupements d'élèves.

Pour montrer l'importance et la pertinence des différents regroupements d'élèves qui se font dans nos polyvalentes, rappelons les propos tenus dernièrement par le Ministre de l'Education, M. Jacques-Yvan Morin: "L'une des solutions les plus prometteuses consiste à créer à l'intérieur de l'école secondaire des groupes de cinq à six cents élèves et à les encadrer d'une vingtaine de professeurs..." (Beauchemin, 1977, p. 12).

Références

ARTAUD, G. (1973). Humaniser l'école. Prospectives, no. 4, vol. 9, septembre.

AUBIN, G. (1973a). Une prospective des besoins éducatifs. Prospectives, no. 3, vol. 9, juin.

AUBIN, G. (1973b). Réflexion sur l'encadrement des étudiants. Prospectives, no. 5, vol. 7, décembre.

AUDET, L.P., GAUTHIER, A. (1967). Le système scolaire du Québec. Montréal: Beauchemin.

BEAUCHEMIN, G. (1977). Une entrevue avec Jacques-Yvan Morin, Ministre d'Etat. Point, no. 4, vol. 3, septembre.

BEHAVIORA (1976). L'impact de l'organisation de l'unité de formation sur la vie de l'élève et le rôle de l'éducateur. André Lapointe et Jacques Forget, psychologues consultants. Document non-publié.

BRONFENBRENNER, Urie (1970). Two worlds of childhood: U.S. and U.S.S.R. New-York: Russel Sage Fondation.

CARREFOUR DES ETUDIANTS DU QUEBEC (1970). L'avenir des étudiants et les étudiants de l'avenir. Carrefour organisé conjointement par le Haut-Commissariat et l'Université du Québec. Université du Québec à Trois-Rivières.

C.E.Q. (1972). L'école au service de la classe dominante.

CHABASSOL, D.J. (1971). A scale for the evaluation of structure needs and perceptions in adolescence. The Journal of Experimental Education, 40: 12-16.

CHABASSOL, D.J. (1973). The measurement of some aspects of structure in adolescence. Journal of Educational Research, 66: 247-250.

CHABASSOL, D.J. (1975). An attempt to validate a measure of structure in adolescence. Journal of Experimental Education, 43: 46-50, spring.

CHABASSOL, D.J., THOMAS, D. (1975). Needs for structure, tolerance of ambiguity, and dogmatism in adolescent. Psychological Reports, 37: 507-510.

CLARIZIO, H.F., CRAIG, R.C., MEHRENS, W.A. (1970). Contemporary issues in educational psychology. Boston: Allyn and Bacon.

COGITO (1972). Congrès tenu à Vaudreuil le 22 février.

COLEMAN, J.S. (1972). Becoming adult. Review of Educational Research, no. 4, vol. 42, automne.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1970-71). Etude sur la polyvalente.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1972-73). L'activité éducative à l'école secondaire.

DGEES (1975). Inventaire d'expériences en environnement scolaire. Services aux étudiants.

DUPONT, C. (1974). Invitation à un environnement scolaire dynamique. Ecole coopérative no 29, mars 1975.

DUPONT, J. (1976). L'école, ses étudiants, leurs besoins et les structures (encadrement). Manuscrit non-publié, Sciences de l'Education, Université de Montréal.

EDUCATION-QUEBEC (1971). La révolution de 1960, no. 9, vol. 1, janvier.

FRIEDENBERG, E.Z. (1967). The vanishing adolescent. Boston: Beacon Press.

GETZELS, J.W., GUBA, E.G. (1957). Social behavior and the administrative process. School Review, no. 4, vol. 65, hiver.

GORDON, IRA J. (1966). Studying the child in the school. John Wiley & Sons Inc.

HUBERT, B. (1969). Les Services aux étudiants dans l'école de demain. Prospectives, no. 5, vol. 5, novembre.

ILLICH, I. (1971). Une société sans école, in H. Hannoun, Ivan Illich ou l'école sans société, Paris: Edition ESF.

LAPOINTE, G. (1972). Un nouveau concept d'apprentissage, Corporation des Enseignants du Québec.

LEBLANC, B. (1973-75). Une évaluation des activités étudiantes et des formules d'encadrement. Sept-Iles. Document produit dans le cadre d'une subvention spéciale du Ministère de l'Education.

MASSE, D. (1973). Les facteurs de satisfaction. Rapport-synthèse. Université de Montréal, non-publié.

MC GREGOR, D. (1966). Leadership and Motivation. Cambridge, Mass: M.I.I. Press.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1971). Projet de règlement no. 7. Cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle, de l'élémentaire et du secondaire. Projet au 15 février 1971.

MISSION 7 (1973). Rapport de la 1ère étape du mandat confié à la Mission 7.

MORENO, J.L. (1954). Fondements de la sociométrie, P.U.F.

NORDSTROM, C., FRIEDENBERT, E.Z., GOLD, M.A. (1967). Society's Children in R.E. Muuss (Ed.); Adolescent behavior and society: a book of readings. New-York: Random House.

PAQUETTE, C. (1972). Les fiches de travail à l'élémentaire. Action pédagogique, no. 23, avril.

PROCTOR, C.H., LOOMIS, C.P. (1951). Analysis of sociometric data in Marie Jahoda, M. Deutsch & S.M. Cook (Eds). Research method in social relations: With special reference to prejudice, PART TWO: Dryden (1951), p. 561 à 585.

QUEBEC-FRANCAIS (1976). L'Horaire modulaire flexible, no. 22, mai.

QUESTIONNAIRE: "LE VECU SCOLAIRE" (1976). Groupe "Fonctionnement des établissements d'enseignement", D.G.P. 1256, 63/76.

QUESTIONNAIRE: "LE VECU SCOLAIRE" (1977). Guide d'analyse des résultats (partie I). Groupe "Fonctionnement des établissements d'enseignement", D.G.P., MEQ, février.

RAPPORT DE LA COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT AU QUEBEC (1965). Tome II, Montréal: Pierre Desmarais.

RAPPORT DU GROUPE POLY (1974). L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes.

ST-MICHEL, Diane (1975). Rapport sur le problème de la continuité entre les niveaux élémentaire et secondaire. Dans la série "Etudes et documents", Ministère de l'Education.

ST-PIERRE, G. (1970). Allocution du Ministre de l'Education. Bulletin officiel du Ministère de l'Education, décembre.

ST-PIERRE, G. (1971). Le Ministère de l'Education au symposium "Ecole, milieu de vie". Bulletin officiel du Ministère de l'Education, novembre.

SAMSON, L., TURCOTTE, P., FAUCHER, G., ST-AMAND, M., CHEVRETTE, Y, PARE, A. (1974). A la recherche d'une cohérence pédagogique: 1ère partie. Ecole coopérative, no. 25, mars 1974

THELEN, H. (1967). Classroom grouping for teachability. New-York: John Wiley & Sons.

TOFLER, A. (1971). Le choc du futur. Paris, Denoël.

Nous n'avons pas publié les tableaux de fréquence, histogrammes des variables, grilles d'observation.

Ces documents sont disponibles pour consultation au:

Service de Recherche et Expérimentation
Direction générale du Développement pédagogique
Ministère de l'Education
1035, de la Chevrotière, 10e étage
Québec, (Québec) G1R 5A5

ou: auprès de
Monsieur Jacques Dupont
Polyvalente Massey-Vanier
C.S. Davignon
429, Rivière
Cowansville (Québec)

Achevé d'imprimer à
Québec en septembre 1978, sur
les presses du Service de la reprographie
du Bureau de l'Editeur officiel
du Québec

L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Septembre 1978